ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОУ ЭКЗАМЕНУ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

1. **Базовые эмоции: теоретические подходы и критерии выделения. Критика идеи базовых эмоций с позиций социального конструктивизма.**

Эмоции характеризуют потребности человека и предметы, на которые они направлены. В процессе эволюции эмоциональные ощущения и состояния биологически закрепились как способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах. Их значение для организма заключается в предупреждении о разрушающем характере каких-либо факторов. Таким образом, эмоции являются одним из основных механизмов регуляции функционального состояния организма и деятельности человека.

В процессе развития психологической науки неоднократно предпринимались попытки классификации эмоций. Одна из первых попыток принадлежит Декарту, который выделял 6 чувств: радость, печаль, удивление, желание, любовь, ненависть. Декарт полагал, что эти б чувств являются основными, базовыми, их сочетание порождает все многообразие человеческих эмоций. Амер. исследователь Изард выделяет 11 базовых эмоций: удовольствие-неудовольствие; интерес-волнение; радость; удивление; горе-страдание; гнев; отвращение; презрение; страх; стыд; вина. Следует отметить, что указанные классификации представляют скорее перечисление. Попытки классифицировать эмоции, опираясь на конкретные основания, принадлежат другим исследователям. Так, Вундт выделил триаду направления чувств, разделяя удовольствие и неудовольствие, напряжение и разрешение, возбуждение и спокойствие. В ней отражены знак эмоции, уровень ее стеничности и динамическая характеристика: от напряжения к разрядке. Исходя из этой триады можно охарактеризовать любую эмоцию. Шлозберг положил в основу своей классификации эмоций тоже 3 основных переменных: одна из них - ось удовольствия-неудовольствия - определяет полюс эмоционального переживания, вторая отражает уровень активации с полюсами: сон - напряжение. Третья (основание) - принятие - непринятие.

Большинство исследователей традиционно делят эмоции на «базовые» («основные») и второстепенные. Очевидно, базовые эмоции психологически наиболее значимы в жизни человека. Именно они часто являются руководителями наших действий или их следствием. Соответственно разрабатываются конкретные критерии отнесения эмоций к той или иной категории. Очень распространенным среди исследователей является критерий мимики. Считается, что при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики) базовая эмоция выражает себя.

Базовая эмоция мимически проявляет себя в течение ограниченного интервала времени, который включает латентный период (от момента стимуляции до начала видимых проявлений реакции), период развертывания (от конца латентного периода до достижения максимального уровня проявления), кульминацию (в это время эмоциональное проявление поддерживается на максимальном уровне) и период спада (от кульминации до полного угасания). У взрослых указанный интервал составляет в среднем от 0,5 до 4 секунд. Мимические выражения, длящиеся меньше трети секунды или больше 10 секунд, достаточно редки, и выход за границы этого временного диапазона чаще всего свидетельствует о том, что человек «изображает» эмоцию. Если мимическое выражение длится несколько минут, оно может вызвать спазмы лицевой мускулатуры.

Профессор Кэрролл Э. Изард, виднейший специалист в области изучения эмоций, один из основателей теории дифференциальных эмоций, наряду с мимикой назвал еще целый ряд критериев, согласно которым можно определить, является ли эмоция основной:

1. Базовые эмоции имеют отчетливые и специфические нервные субстраты.

2. Базовая эмоция влечет за собой отчетливое и специфическое переживание, которое осознается человеком.

3. Базовые эмоции возникли в результате эволюционно-биологических процессов.

4. Базовая эмоция оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, служит его адаптации.

Этим критериям, по мнению Изарда, отвечают такие эмоции, как интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение и страх. Если к числу мимических проявлений отнести движения глаз и головы, то к этому списку можно добавить и стыд. А если в качестве экспрессивного компонента рассматривать также и пантомимические проявления, то к фундаментальным эмоциям можно отнести и смущение (застенчивость).

К базовым эмоциям многие склонны относить еще эмоцию вины, хотя она и не имеет отчетливого мимического или пантомимического выражения. Впрочем, разграничение эмоций стыда (застенчивости) и вины и возможность их отнесения к фундаментальным эмоциям представляет особую проблему. Но как бы то ни было, мы полагаем, что эти эмоции являются базовыми, неотъемлемыми элементами человеческой натуры.

Исследователи выделяют и ряд других характеристик, которые необходимо учитывать при решении вопроса об универсальности той или иной эмоции. Эти характеристики дополняют вышеназванные критерии, но не заменяют и не отменяют их.

Социальный конструкционизм – это направление в социальных науках, признающее первостепенную роль дискурса и отношений между людьми в конструировании ими мира и собственного «я», необходимость отказа от представления о всеобщих абсолютных истинах, эталонах поведения и психологических процессах, рассматривающее последние в привязке к культуре и истории конкретных сообществ, призывающее к многоголосию и взаимообогащению различных дискурсов (языков и способов интерпретации мира), демократизации и социальному преобразованию сознания людей.

Социальный конструкционизм находится в оппозиции к традиционной для западной философии и когнитивной науки трактовке знания как продукта восприятия и рационального мышления познающего субъекта.

Выделим основные черты, характерные для социально-конструкционистского подхода к изучению эмоций в целом.

1. Эмоции являются преимущественно социальными по происхождению дискретными явлениями. Этим можно объяснить большое их число и существенные различия эмоций в разных сообществах. Эмоции и связанные с ними аффективные явления аккумулируют характеристики конкретной культуры (в основном в виде закрепленных способов поведения) и выражают это опосредованное культурой поведение в определенной системе значений.

2. Эмоции не могут быть оторваны от ситуации их применения, то есть эмоция скорее рассматривается как в основном уникальное событие.

3. Эмоция обладает определенным набором языковых средств для ее выражения в дискурсе [Edwards, 1999] и переживания (то есть в данном случае понимания, осознания) в виде универсальных понятий [Wierzbicka, 1999]. Собственно, наличие языковых средств делает эмоцию изучаемой в рамках социально-конструкционистского подхода, а эмоции «вне языка» практически выпадают из внимания исследователей. Таким образом, исследование ведется по поводу эмоций, заключенных в обыденных категориях.

Конструкционистские теории позволяют анализировать эмоции социально-психологически, обозначая их место в процессах общения в конкретных социальных ситуациях, а также описывая культурные детерминанты социального переживания определенных эмоций. Однако эти подходы рассматривают эмоции с точки зрения их обыденного понимания в конкретных сообществах, что затрудняет поиск универсальных тенденций в аффективных процессах, в том числе посредством физиологических и поведенческих коррелятов. Исключение представляет теория семантических универсалий А.Вежбицкой, однако исследователи ограничиваются установлением общих семантических различий без выхода в область конкретного взаимодействия в конкретных группах в конкретном контексте.

Основной проблемой, которую решают конструкционистские теории, является конструирование субъектом эмоционального переживания с помощью языковых средств, выделение культурных и ситуативных норм переживания, выражения и коммуникации эмоций, что позволяет включить эмоции в контекст социально-психологических процессов, таких как социальное познание, общение, взаимодействие в рамках групп.

1. **Взаимодействие генотипа и среды в психическом развитии.**

Начиная с дошкольного возраста стабильно связанными с генотипом становятся индивидуальные различия в общительности, а также управление такими свойствами темперамента, как динамика непроизвольно совершаемых и автоматически регулируемых движений. К числу врожденных и довольно рано появляющихся относятся некоторые экспрессивные реакции человека, например способность улыбаться. Даже дети, родившиеся слепыми или глухими, отвечают улыбкой на ласку. Люди, принадлежащие любой из человеческих культур, часто от удивления поднимают брови. Вполне возможно, что и эта поведенческая реакция является врожденной.

С возрастом, по-видимому, увеличивается вклад генотипа в индивидуальные интеллектуальные различия. Генетические влияния этого типа в детском и взрослом возрасте являются относительно устойчивыми. (Речь идет о формировании соответствующих индивидуальных различий, а не о тенденциях развития, рассматриваемых в качестве нормативных. Психологи же имеют обычно дело именно с последними).

Хотя роль негенетических факторов в формировании психологических и поведенческих индивидуальных различий довольно велика, тем не менее сам генотип редко обусловливает больше половины всех индивидуальных вариаций по соответствующим признакам.

Установлено, что в организме человека функционирует специальный нейроэндокринный аппарат генетической регуляции программы развития. Любая психическая функция благодаря его работе реализуется в пределах некоторого диапазона, заданного уровнем зрелости организма. Однако конечная ее форма в пре делах этого диапазона зависит не столько от генотипа, сколько от условий окружающей среды, в частности от обучения и воспитания. В большинстве случаев, имея дело с конкретными психологическими характеристиками человека и формами поведения, невозможно сказать, в какой степени на них повлияли гены, в какой – среда.

Основной вывод из результатов большин­ства психогенетических исследований может быть сформулирован следующим об­разом: в психическом развитии ведущую роль играет взаимодействие генотипа и среды. Примером такого взаимодействия может служить обучение детей с разными генетическими задатками в обычной школе и в гимназии с углубленным изучением предметов.

Изучение результатов взаимодействия разных генотипов с различными средовыми условиями приводит к выводу, что существует некая норма реакции – свойственный данному генотипу характер реакции на изменения условий среды, определяющий пределы изменения фенотипического признака.

Различают три вида генотип-средового взаимодействия:

1) пассивное, которое не предполагает целенаправленных действий со стороны индивида (например, ребенок эмоционально нестабильных родителей получает и гены, и семейную среду, способствующие развитию у него нейротизма);

2) реактивное, имеющее место в том случае, когда среда «подстраивается» под генотип (например, если часто плачущий ребенок получает положительное подкрепление – игрушки, сладости, – то такая форма поведения закрепляется);

3) активное, которое выражается в целенаправленных действиях индивида, связанных с поиском или созданием среды, способствующей реализации генотипа в фенотипе.

Поскольку в психологии нет возможности экспериментировать с объектом изучения как, например, в физике или сельскохозяйственной генетике, ценность результатов психогенетических исследований для понимания процесса психического развития определяется специфической процедурой получения данных в генетике поведения. Психогенетика пользуется естественными «экспериментальными» ассоциациями (близнецы, приемные дети и др.). Это один из немногих подходов, который позволяет «контролировать» традиционно неконтролируемую переменную психологического исследования – переменную испытуемого – так, в случае монозиготных близнецов идентичность генотипа обеспечивает абсолютное равенство испытуемых по критерию наследственности.

1. **Возникновение и развитие психики в филогенезе. Критерии психического отражения. Основы стадии становления психики в филогенезе. Сравнительный анализ психики животных и человека.**

**Психика** – свойство мозга отражать объективно и независимо от сознания существующую действительность, обеспечивающее целесообразность поведения и деятельности человека.

**Филогенез**(от греч. «филэ» – племя, род; «генезис» – происхождение) – развитие психики у позвоночных, имеющих усложняющуюся кору головного мозга (от рыб до человека). Критерием появления зачатков психики у живых организмов является наличие чувствительности, т.е. способности реагировать на жизненно значимые раздражители среды (звук, запах и т. п.), которые являются сигналами жизненно важных раздражителей (пища, опасность) благодаря их объективно устойчивой связи. Критерием чувствительности является способность образовывать условные рефлексы. Рефлекс – закономерная связь внешнего или внутреннего раздражителя посредством нервной системы с той или иной деятельностью. Психика возникает и развивается у животных именно потому, что иначе они не могли бы ориентироваться в среде и существовать.

Психика человека – качественно более высокий уровень, чем психика животных. Сознание, разум человека развивались в процессе трудовой деятельности, которая возникает в силу необходимости осуществления совместных действий для добывания пищи при резком изменении условий жизни первобытного человека. Материальная, духовная культура человечества – это объективная форма воплощения достижений психического развития человечества.

В процессе исторического развития общества человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции в «высшие психические функции» – специфические и человеческие, общественно, исторически обусловленные формы памяти, мышления, восприятия (логическая память, абстрактно-логическое мышление), опосредованные применением вспомогательных средств, речевых знаков, созданных в процессе исторического развития. Единство высших психических функций образует сознание человека.

Объективный критерий психики – такой внешне наблюдаемый и регистрируемый признак, который позволяет утверждать, что у данного организма есть психика.

В качестве объективного критерия психики А.Н. Леонтьев предлагает рассматривать способность живых организмов реагировать на биологически нейтральные воздействия. Биологически нейтральные (другой термин «абиотические») воздействия – это те виды энергии или свойства предметов, которые не участвуют непосредственно в обмене веществ. Сами по себе эти воздействия не полезны и не вредны; ими животное не питается, они не разрушают его организм.

Раздражимость – это способность живых организмов реагировать на биологически значимые воздействия. Корни растения раздражимы по отношению к питательным веществам, которые содержатся в почве: при соприкосновении с раствором этих веществ они начинают их всасывать.

Чувствительность – это способность организмов отражать воздействия, биологически нейтральные, но объективно связанные с биотическими свойствами.

Когда речь идет о чувствительности, «отражение», согласно гипотезе А.Н. Леонтьева, имеет два аспекта: объективный и субъективный. В объективном смысле «отражать» – значит реагировать, прежде всего, двигательно, на данный агент. Субъективный аспект выражается во внутреннем переживании, ощущении, данного агента. Раздражимость же субъективного аспекта не имеет.

Леонтьев выделяет 3 стадии развития психики. Согласно Фарби, в пределах каждой стадии могут быть различные уровни: низший, высший и наивысший.

**3 стадии развития психики:**

1. **элементарная чувствительность** – животное реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира;

2. **предметное восприятие** – Деятельности животного определяется воздействием уже не отдельных свойств, а вещами в целом;

3. **интеллект** – характеризуется еще более сложной Деятельностью и сложными формами отражения действительности. Появляется возможность… подготовительных действий для своего решения.

Леонтьев:

1. **сенсорная Деятельность** направлена на объект. Психическое отражение отражает отдельные свойства;

2. **перцептивная Деятельность** (психическое отражение) направлена на отношение объектов:

-отдельные объекты;

- появление операции (условия, в которых дан предмет Деятельности).

**3. интеллектуальная деятельность**: психическое отражение – отношения между объектами.

Сравнение психики животного с человеческой позволяет выделить следующие основные различия между ними.

1. Животное может действовать только в рамках ситуации, которая воспринимается непосредственно, а все осуществляемые им акты ограничены биологическими потребностями, то есть мотивация всегда биологическая.

Животные не делают ничего такого, что не обслуживает их биологических потребностей. Конкретное, практическое мышление животных делает их зависимыми от непосредственной ситуации. Лишь в процессе ориентированного манипулирования животное способно решить проблемные задачи. Человек же благодаря абстрактному, логическому мышлению может предвидеть события, делать согласно познавательной необходимости – сознательно.

Мышление тесно связано с вещанием. Животные лишь подают сигналы своим родственникам по поводу собственных эмоциональных состояний, тогда как человек с помощью языка информирует других во времени и пространстве, передавая общественный опыт. Благодаря языку каждый человек пользуется опытом, который выработан человечеством в течение тысячелетий и которого он никогда не воспринимал непосредственно.

2. Животные способны использовать предметы в качестве орудия, но ни одно животное не может создать орудие труда. Животные не живут в мире постоянных вещей, не выполняют коллективных действий. Даже наблюдая за действиями другого животного, они никогда не будут помогать друг другу, действовать сообща.

Только человек создает орудие по продуманному плану, использует их по назначению и сохраняет на будущее. Он живет в мире постоянных вещей, пользуется орудиями совместно с другими людьми, перенимает опыт пользования орудиями труда и передает его другим.

3. Отличие психики животных и человека состоит в чувствах. Животные также способны переживать положительные или отрицательные эмоции, но только человек может сочувствовать в горе или радости другому человеку, наслаждаться картинами природы, переживать интеллектуальные чувства.

4. Условия развития психики животных и человека являются четвертым отличием. Развитие психики в животном мире подчинено биологическим законам, а развитие психики человека детерминируется общественно-историческими условиями.

И человеку, и животному свойственны инстинктивные реакции на раздражители, способность приобретать опыт в жизненных ситуациях. Однако присваивать общественный опыт, который развивает психику, способен лишь человек.

С момента рождения ребенок овладевает способами использования орудий и навыками общения. Это, в свою очередь, развивает чувственную сферу, логическое мышление, формирует личность индивида. Обезьяна в любых условиях будет проявлять себя как обезьяна, а человек только тогда станет человеком, если его развитие проходит среди людей. Это подтверждают случаи воспитания человеческих детей среди животных.

1. **Воля и принятие решений в неопределенной ситуации. Типы решимости личности (У. Джеймс). Модель поведения человека в ситуации риска (Дж.Аткинсон ).**

**Воля и принятие решений.**

Воля- сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, направленного на преодоление трудностей препятствий при достижении цели. препятствий.

У человека иногда возникает сразу несколько несогласованных и даже противоречивых желаний.

Пси­хическое состояние, которое характеризуется столкновением нескольких желаний принято называть борь­бой мотивов.Заключительным моментом борьбы мотивов являетсяпринятие решения,заключающегося в выборе цели и способа действия.

Принимая решение, человек проявляет решительность;при этом он, как правило, чувствует ответственность за дальнейший ход событий.

Типы решимости по Джеймсу.

**Рас­сматривая процесс принятия решения, У. Джемс выделял несколько типов реши­тельности.**

Разумная решимость проявляется тогда, когда противодействующие моти­вы начинают понемногу угасать.

Если колебание и нерешительность слишком затянулись, может наступить момент, когда человек скорее готов принять неверное решение, чем не принимать никакого.

Желая избежать неприятного ощу­щения нерешительности, человек начинает действовать как бы автоматиче­ски, то, что будет потом, в данный мо­мент его не заботит.

Случаи нравственного пере­рождения, пробуждения совести и т. д. В данном случае прекращение внут­реннего колебания происходит из-за изменения шкалы ценностей.

Человек, не имея ни каких оснований, считает более предпочтительным определенный образ действий. Он усиливает мотив с помощью воли. Функции разума здесь выполняет воля.

Модель поведения в ситуации риска Аткинсона.

Модель рискового выбора Дж. Аткинсона.Дж. Аткинсон говорит, что наш выбор зависит от мотивов, ожиданий и ценностей личности. Ожидание понимается как предвосхищение того, что выполнение некоего действия приведёт к определённым последствиям. Ценность является побудительной, она указывает на относительную привлекательность конкретной цели выбора или относительную непривлекательность события, которое может наступить как последствие нашего выбора. Мотив - это склонность получать удовлетворение от нашего выбора. Аткинсон выделяет в мотивации выбора два компонента: тенденция стремления к успеху и тенденция избегания неудачи. Следовательно, можно сказать, что поведение складывается из этих двух тенденций. Следует сказать, что под мотивом стремления к успеху автор данной модели понимает способность переживать гордость и удовольствие при достижении успеха.  
Таким образом, Аткинсон говорит, что когда перед людьми стоит выбор между возможностями выбора (например, при решении различных задач), то человек, ориентированный на успех в своём выборе, будет выбирать нечто среднее между возможностями. Если же человек ориентирован на избегание неудачи, то такие люди, допустим из простого и сложного выбора, могут выбрать и тот и другой вариант, т.к. простой выбор гарантирует им успех, а сложный выбор не вызывает у них большого огорчения, ибо неудача в выборе не даёт им повода для стыда и чувства унижения. Следовательно, можно сделать вывод, что наш выбор влияет на самооценку человека - как понижает, так и повышает.

1. **Значение слова как единица изучения речевого мышления. Стадии развития значений слов (Л.С. Выготский). Методика «двойной стимуляции». Значение и смысл слов.**
2. **Значение слова.**

В слове существует живое единство звука и значения, которое и содержит в себе, как живая клеточка, основные свойства речевого мышления. Л.С. Выготский дает определение этой клеточки: «Под единицей анализа мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому…». И в отличие от только что приведенного утверждения, что такой клеточкой речевого мышления является слово, он предлагает искать ее во внутренней стороне слова – в его значении. Наконец, он утверждает, что значение слова и есть акт мышления в собственном смысле слова. Представляя собой неотъемлемую часть слова как такового, оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Л.С. Выготский рассматриваетзначение не только как единство мышления и речи, но и как единство общения и обобщения. Оба единства включаются затем в сложную динамическую систему, представляющую собой очередное единство – единство аффективных и интеллектуальных процессов. «Чистые значения», о которых говорит Л.С. Выготский, – это и есть мысль без слова.

1. **Стадии развития значений слов.**

**( По Гарику)**

По Л. С. Выготскому, «мышление в комплексах» — стадия в развитии понятий (значений слова) ребенка, промежуточная между синкретами и истинными понятиями. Он выделил 5 форм комплексов.

1. Наиболее типичные обобщения состоят из отдельных, связанных в единую цепь элементов, которые не имеют единого структурного центра; такой ассоциативный комплекс есть образцом (прототипом) по любому объединение разнородных предметов на основе их связи с признаку.

2. Комплекс-коллекция — это группа разнородных предметов, взаимно дополняющих друг друга и объединенных с образцом по к.-л. одному, обычно практическому признаку.

3. Цепной комплекс строится по принципу динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи. В процессе образования цепного комплекса все время совершается переход от одного признака к др.

4. Диффузный комплекс возникает на основе единого признака, однако для него характерна неопределенность; такой комплекс чаще всего возникает по отношению к вещам, выходящим за пределы практического опыта ребенка.

5. В псевдопонятиях обобщение совершается уже по единому не отделено от чувственно данной картины вещей, не поднимается над основанию, но оно еще входящими в нее элементами, сливается в ними.

Вообще у меня написаны такие стадии развития понятия, т.е. значения слова: 1) **синкретизм**, 2) **комплексы**: ассоциативный, коллекция, цепной, диффузный, псевдопонятия, 3) **потенциальное понятия**, 4) **истинные понятия**.ϑ. Мне кажется, что это более верно

***Синкретизм***– предметы соединяются методом проб и ошибок, по признаку пространственно-временной смежности, включение прошлого опыта для объяснения. Связи исключительно субъективные, обмен понятиями невозможен.

***Комплексы***– элементы объединяются по реальным, фактическим, существующим признакам.

***Потенциальное понятие***– признаки внутри понятия разделяются на более или менее важные. Более значимы функции предмета, чем то, какой сам предмет. Признаки абстрагированы от конкретной группы признаков, с которыми он фактически связан.

***Истинное понятие***– возникает, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помощью которой ребенок постигает и осмысливает окружающую действительность.

1. **Методика «двойной стимуляции».**

**Методика двойной стимуляции**(МДС) — психологическая методика, разработанная на основе теории Л. С. Выготского об опосредствованном характере высших психических функций.

Впервые МДС была использована в совместном исследовании Л. С. Выготского и Л. С. Сахарова при изучении процесса образования понятий. Сущность этой методики, писал Л. С. Выготский, заключается в том, что она исследует развитие и деятельность высших психических функций с помощью двух рядов стимулов, каждый из которых выполняет свою роль по отношению к поведению испытуемого. Один ряд стимулов выполняет функцию объекта, на который направлена деятельность испытуемого, а другой — функцию знаков, с помощью которых эта деятельность организуется.

В исследовании Л. С. Выготского и Л. С. Сахарова в качестве стимулов-объектов использовались фигуры различных цветов, формы, высоты и размеров, а как стимулы-средства — слова, написанные на обратной стороне каждой из фигур, являющиеся экспериментальными понятиями (они обозначали определенную совокупность признаков стимулов-объектов). В ходе эксперимента испытуемый постепенно раскрывал признаки, входящие в экспериментальное понятие, отбирая фигуры, на которых, по его мнению, написано одно из понятий, и проверяя каждый раз правильность своего выбора.

Применение МДС дало возможность исследовать, как испытуемый использует знаки в качестве средств направления своих мыслительных операций и как в зависимости от способа употребления слова протекает и развивается весь процесс образования понятий.

МДС применялась также при изучении опосредствованных процессов внимания и памяти (А. Н. Леонтъев).

1. **Значение и смысл слов.**

Значение слова с психологической стороны есть не что иное, как обобщение, или понятие. Значение слова непостоянно, оно изменяется в ходе развития ребенка.

Смысл слова представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того сложного смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона, наиболее устойчивая, унифицированная и точная.

Слово в различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова. Обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений.

Значение есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, причем эта система может иметь разную глубину, обобщенность, широту охвата обозначаемых им предметов, но она обязательно сохраняет неизменное ядро - определенный набор связей.

Взрослый человек располагает обоими аспектами слова: его значением и его смыслом. Он знает устоявшееся значение слова и вместе с тем может каждый раз выбирать нужную систему связей из данного значения в соответствии с ситуацией.

В процессе онтогенеза предметная отнесенность слова является продуктом длительного развития. На ранних этапах слово вплетено в ситуацию, жест, мимику, интонацию и только при этих условиях приобретает свою предметную отнесенность. Затем предметная отнесенность слова постепенно освобождается от этих условий, и лишь на последующих этапах развития ребенка слово приобретает четкую устойчивую предметную отнесенность. Но значение слова развивается даже и после того, как предметная отнесенность достигла своей устойчивости. Это означает, что наше сознание меняет смысловое и системное строение. На раннем этапе развития ребенка оно носит аффективный характер, отражая мир первым делом эмоционально. На следующем этапе сознание начинает носить наглядно-действенный характер, и только на завершающем этапе сознание приобретает отвлеченный вербально-логический характер.

1. **Когнитивное развитие, развитие интересов и склонностей на протяжении подросткового - раннего юношеского возраста.**

**Под когнитивной сферой понимаются познавательные психические процессы. К ним относятся психические процессы, связанные с восприятием, и переработкой информации. В их число входят ощущения, восприятие, память, воображение, мышление и речь. Именно благодаря данным процессам человек получает сведения об окружающем мире и о себе.**

*Развитие мышления в подростковом возрасте*.

Прежде всего, продолжается развитие теоретического мышления. Подросток вполне может абстрагироваться от конкретного, наглядного материала и рассуждать словесно. На основе общей информации он уже может строить гипотезы, проверять или опровергать их, что свидетельствует о приоритетном развитии у него логического мышления. Развитие восприятия в подростковом возрасте в значительной степени также зависит от процесса обучения, а точнее, от тенденции усложнения учебных программ по мере взросления ребенка. В подростковом возрасте активно развивается логическая память и быстро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредованной памяти. Вместе с тем, на фоне доминирующей позиции логической памяти у подростка замедляется развитие механической памяти, что может приводить к ряду негативных явлений. Так, в следствии появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую необходимо механически запоминать. Однако в связи с этими тенденциями развития у многих подростков возникают проблемы с запоминанием, и они могут жаловаться на плохую память. По мере взросления ребенок постепенно приобретает практический жизненный опыт и определенные трудовые навыки. При этом следует иметь в виду, что воображение неразрывно связано с развитием мышления и памяти. Поэтому чем выше уровень развития мышления, чем богаче практический опыт, тем более сложные формы воображения могут проявляться у человека. Данная тенденция в подростковом возрасте, прежде всего, проявляется в том, что ребенок все чаще обращается к творчеству, некоторые начинают писать стихи, серьезно заниматься рисованием.

В подростковом и раннем юношеском возрасте продолжается активное развитие навыков чтения, монологической и письменной речи. Так, основная особенность развития чтения выражается в переходе от умения бегло и выразительно, а самое главное – правильно читать к способности декламировать наизусть. Иные изменения происходят в развитии монологической речи. Они заключаются в том, что от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста переходят к способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их. В свою очередь, письменная речь улучшается в направлении от способности к письменному изложению до способности сочинения на заданную или произвольную тему.

В подростковом возрасте происходит важная перестройка *учебной деятельности*школьника. С общим ростом сознательного отношения к действительности у подростка заметно усиливается сознательное отношение к учения, связанное с положительным отношением к настоящим, глубоких знаний. В процессе овладения основами наук вместе с обогащением жизненного опыта и расширением кругозора формируются и развиваются интересы подростков, и, прежде всего интересы познавательного характера. Заметно развиваются общественно-политические интересы. Интересы в подростковом возрасте часто приобретают форму серьезных увлечений, настоящей страсти, которая буквально захватывает подростков, нередко со вредом для всех других занятий. Активная любознательность и любопытство, жадное стремление познать больше, характерные для подростков, могут приводить и к нестойкости их интересов.

Основным содержанием подросткового возраста является самоопределение, и прежде всего профессиональное. Для внутренней позиции подростка характерно особое отношение к будущему: восприятие, оценка настоящего у них происходит с точки зрения будущего.

Подростковые увлечения нередко обусловлены случайными факторами. Подросток ориентируется только на содержание и внешний престиж профессиональной деятельности, не замечая других ее аспектов (например, что геолог должен полжизни проводить в экспедициях, что историю интересно изучать, но возможности применения этой специальности, если ты не хочешь быть школьным учителем, довольно ограниченны, и т.п.). К тому же мир профессий, как и все остальное, в этом возрасте часто кажется черно-белым: в "хорошей" профессии все хорошо, в "плохой" - все плохо. Резко выраженные, устойчивые и активные склонности у подростков встречаются не так уж часто.

Основой для адекватного профессионального выбора подростка является формирование познавательных интересов и профессиональной склонности личности. Под интересом понимается активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет. Применительно к выбору профессии интересы - положительное отношение к определённой области труда, стремление к познанию и деятельности. Интересы различаются по содержанию, широте, длительности и глубине. Содержание и широта интересов отражают кругозор и любознательность человека. Глубина и длительность интересов характеризуют устойчивость профессионального выбора.

В раннем юношеском возрасте – расширение интеллектуальных возможностей, подъем интеллектуальной активности. Возрастание интереса и способности к отвлеченной мысли, к обобщению. Более высокий уровень развития мышления, памяти, внимания, воображения. Этому возрасту свойственны рефлексия и самоанализ. Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). В то же время чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния. Социальная ситуация развития характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни (но, эти процессы весьма вариативны). Ведущая деятельность – учебно – профессиональная. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. Проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности – стремление приобрести профессию.

1. **Когнитивные теории мотивации: их специфика, основные понятия. Когнитивный диссонанс, ожидание и ценность подкрепления, само эффективность как мотивационные факторы.**
2. **Когнитивные теории мотивации.**

**Когнитивный подход к мотивации.**

Когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение

В новейших психологических концепциях мотивации, претендующих на объяснение поведения человека, преобладающим в настоящее время является когнитивныйподход к мотивации, в русле которого особое значение придается феноменам, связанным с осознанием и знаниями человека. Можно отметить таких ученых, которые внесли вклад в развитие когнитивного подхода, как Л. Фестингер, Ф. Хайдер (когнитивисткий подход), Дж. Роттер и А. Бандура (необихевиоризм) и др.

* 1. **Специфика и основные понятия.**

Когнитивные теории рассматривают мотивацию как механизм выбора определенной формы поведения. Чтобы сделать выбор, надо обратиться к процессу мышления. Основным тезисом было убеждение, что поведение индивида направляют знания, представления, мнения о происходящем во внешнем мире, о причинах и следствиях. Знание не является простой совокупностью сведений. Представления человека о мире проектируют будущее поведение. И то, что человек делает, и как он это делает, зависит в конечном итоге не только от его фиксированных потребностей, глубинных и извечных стремлений, но и от относительно изменчивых представлений о реальности.

1. **Мотивационные факторы.**
   1. **Когнитивный диссонанс.**

Под ***когнитивным диссонансом*** Фестингер понимал некоторое противоречие между двумя или более когнициями. Диссонанс переживается личностью как состояние дискомфорта. Она стремится от него избавиться, восстановить внутреннюю когнитивную гармонию. И именно это стремление является мощным мотивирующим фактором человеческого поведения и отношения к миру.

Два наиболее известных эффекта, связанных с возникновением и снятием когнитивного диссонанса.

1. Один из них ***возникает в ситуации поведения, противоречащего оценочному отношению человека к чему-либо***(аттитюду). Если человек добровольно соглашается сделать что-либо, несколько не соответствующее его убеждениям, и если это поведение не имеет достаточного внешнего оправдания, то в дальнейшем убеждения и мнения меняются в сторону большего соответствия поведению (пример: человек согласился на поведение, идущее вразрез с его нравственностью – диссонанс между знанием о поведении и нравственными установками – понижения нравственности).

2. Другой хорошо изученный эффект – ***диссонанс после трудного решения***. Трудным решением называется тот случай, когда альтернативные варианты, из которых необходимо сделать выбор, близки по привлекательности. Обычно, после принятия решения, человек переживает когнитивный диссонанс, т.к. с одной стороны, в избранном варианте есть негативные черты, а с другой стороны, в отвергнутом варианте есть нечто положительное.

Экспериментальные исследования показали, что после принятия такого решения (со временем) повышается субъективная привлекательность избранного варианта, избавляется от когнитивного диссонанса. Исходя из этого, можно полагать, что трудные решения увеличивают вероятность поведения, соответствующего избранному варианту (ех: если человек долго выбирал между А и Б, и выбрал А, то в будущем он будет выбирать А). Необходимое условие: диссонанс возникает в случае, если действие переживается субъектом как собственное (несет за него ответственность).

* 1. **Ожидание и ценность подкрепления.**

Теория социального научения Дж. Роттера – попытка объяснить, как научаются поведению путем взаимодействия с другие людьми и элементами окружения (главным или новым типам поведения можно научиться в социальных ситуациях). В основном поведение определяется нашей уникальной способностью думать и предвидеть, поэтому, для предсказания поведения людей в определенной ситуации нужно принимать во внимание такие когнитивные переменные, как восприятие, ожидание (что данное поведение приведет в конечном итоге к поощрению) и ценность подкрепления.

Концепция ожидания Роттера ясно говорит о том, что если в прошлом люди за поведение в данной ситуации получали подкрепление, они чаще всего повторяют это поведение. Как может ожидание объяснить поведение в ситуации, с которой мы столкнулись в первый раз? По Роттеру, в этом случае ожидание основывается на нашем опыте в похожей ситуации (недавний выпускник колледжа, получивший похвалу за то, что в выходные дни работал над семестровой контрольной, вероятно, ждет, что будет поощрен, если в выходные дни закончит доклад для своего начальника). Однако, ожидание не всегда соответствует реальности: могут быть нереально высокие ожидания относительно своих успехов, вне зависимости от ситуации, а другие могут быть неуверенными. В любом случае, Роттер утверждает, что если мы хотим точно прогнозировать поведение индивида, нам следует полагаться на его собственную субъективную оценку успеха и неудачи.

Роттер различает ожидания, которые специфичны для одной ситуации (отражают опыт одной конкретной ситуации и неприменимы к прогнозу поведения) и те, которые являются наиболее общими, генерализованные (отражают опыт различных ситуаций и очень подходят для изучения личности, интернально - экстернальный локус контроля).

Ценность подкрепления определяется как степень, с которой мы при равной вероятности получения предпочитаем одно подкрепление другому: люди различаются по своей оценке важности той или иной деятельности и ее результатов. Как и ожидания, ценность различных подкреплений основана на нашем предыдущем опыте. Более того, ценность подкрепления определенной деятельности может меняться от ситуации к ситуации и с течением времени (социальный контакт, вероятно, будет иметь большую ценность, если мы одиноки). Роттер утверждает, что существуют относительно устойчивые индивидуальные различия о нашем предпочтении одного подкрепления другому. Соответственно формы поведения также можно проследить в относительно устойчивых эмоциональных и когнитивных реакциях на то, что составляет основную поощряемую деятельности в жизни. Ценность подкрепления не зависит от ожидания (Студент, например, знает, что хорошая успеваемость имеет высокую ценность, и все же ожидание получить высокие оценки может быть низким из-за отсутствия у него инициативы или способностей). По Роттеру, ценность подкрепления соотносится с мотивацией, а ожидание — с познавательными процессами.

* 1. **Самоэффективность.**

Убежденность людей в своей эффективности влияет также на уровень их мотивации, отражающийся в величине и продолжительности прилагаемых усилий по выполнению задачи. Согласно экспериментальным данным, чем тверже вера людей в свои возможности, тем значительнее и упорнее их усилия. Сталкиваясь с трудностями, люди, сомневающиеся в своих возможностях, ослабляют усилия либо преждевременно отказываются от всяких попыток достигнуть намеченного и довольствуются заурядными решениями. Те же, кто уверены в своих возможностях, в себе, стремятся преодолеть вызов.

Сомнение в собственных силах может возникнуть сразу же после каких-то неудач, поражений. Но дело не в том, что трудности порождают неуверенность в себе — это естественная ответная реакция, а в том, насколько быстро возвращается после перенесенных невзгод ощущение самоэффективности. Некоторые люди быстро обретают вновь уверенность в себе, другие же теряют веру в свои возможности.

1. **Личностное развитие на протяжении подросткового и раннего юношеского возраста.**

Изменение жизненной социально-психологической ситуации развития в подростковом и раннем юношеском возрасте. Появление новых, повышенных требований к интеллекту и поведению подростков и юношей со стороны взрослых. Особенности развития восприятия, воображения и внимания в данный возрастной период. Изменения, происходящие в памяти, мышлении и речи у детей в старших классах школы. Главные направления развития сознания ребенка в подростковом и раннем юношеском возрасте. Смена ведущих видов деятельности. Развитие самосознания, самоуправления и самоконтроля.  
**Совершенствование психических процессов.** Перестройка памяти и проблемы, связанные с ее дальнейшим развитием в подростковом и юношеском возрасте. Основные отличия памяти подростка и юноши от аналогичных процессов у младших школьников. Динамика развития непосредственного и опосредствованного запоминания от дошкольного к старшему школьному возрасту. Изменение связей памяти с другими психическими процессами. Соединение памяти и мышления. Основные линии развития речи детей в подростковом и раннем юношеском возрасте.  
**Развитие общих и специальных способностей.** Значение основных видов ведущей деятельности: учения, общения и труда — для развития общих и специальных способностей у детей в подростковом и раннем юношеском возрасте. Сензитивность данного возрастного периода для развития способностей. Увеличение индивидуальных различий детей по способностям к концу обучения в школе.  
**Развитие мышления.** Психологическая готовность и фактическая способность к различным видам научения — характерная черта подросткового и раннего юношеского возраста. Склонность к экспериментированию. Тяга к самостоятельности и оригинальности мышления. Повышенная интеллектуальная активность подростков, их выраженное стремление проникнуть в суть вещей. Возникновение новых мотивов интеллектуальной деятельности. Выход предметно-познавательных интересов за пределы школьной программы. Возникновение теоретизирования и интеллектуальных обобщений. Появление избирательности и самостоятельности в учении.

1. **Методы современной психологии, применяемые в исследовательской и практической работе психолога. Классификация и общая характеристика**.

*Методы психологии* – это путь научного исследования или способ познания какой-либо реальности. По своему составу *метод в психологии*представляет собой совокупность приемов или операций, которые осуществляет исследователь при изучении какого-либо объекта.

Традиционные методы сбора научной информации: *наблюдение, самонаблюдение*и *опрос.*

Психотерапия – область, пограничная между медициной и психологией, в которой широко используются психологические средства диагностики и методы лечения заболеваний.

Первоначально психоанализ возник как терапевтический метод, в качестве психотерапии, и как таковой он заключает в себе известные односторонности, кото­рых можно было бы избежать, если бы на первом месте стояла последовательность теории, а на втором – терапевтическое приме­нение.

Психоанализ как метод терапии состоит в выявлении, затем доведении до сознания и переживания бессознательных травмирующих идей, впечатлений, психических комплексов.

Логотерапия – психотерапевтический метод*,*рассчитанный на то, чтобы придать утратившей смысл жизни человека более определенное духовное содержание, обратить внимание и сознание человека к подлинным нравственным и культурным ценностям. Предложен австрийским психиатром В.Франклом и основан на осознании человеком своей ответственности перед людьми и самим собой.

*Десенсибилизация –*терапевтический метод снятия страхов, основанный на классическом обусловливании и постепенном нарастании интенсивности стимульного воздействия.

Музыкальная терапия – психотерапевтический метод, один из вариантов креативной, творческой арт-терапии, действующей через пространство «эстетического».

Холдинг-терапия (удерживающая терапия) – психотерапевтический метод, улучшающий качество связи и отношений между родителями и детьми, между мужем и женой или другими членами семьи.

*Психодиагностика*ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития людей и их дифференциации.

К диагностическому методу относятся различные тесты, т.е. методы, позволяющие исследователю давать количественную квалификацию изучаемому явлению, а также различные приемы качественной диагностики, при помощи которых выявляются, например, различные уровни развития психологических свойств и характеристик испытуемых.

Тест – стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические характеристики испытуемого. Таким образом, целью тестового исследования является испытание, диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом – количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами.

Особое направление в психологической диагностике связано с разработкой различных методов диагностики личности. С этой це­лью используются чаще всего не тесты, а особые методы, среди ко­торых выделяются прежде всего опросники и проективная техника.

Исследование предпочтений – диагностический метод, позволяющий грамотно и обоснованно выбирать действительно полезный, подлинно эффективный режим влияния на организм с целью коррекции психического состояния и самочувствия.

Отличие диагностических методов от методов неэкспериментальных состоит в том, что они не просто описывают изучаемое явление, но и дают этому явлению количественную или качественную квалификацию, измеряют его.

Психологичес­кая коррекция понимается как перестройка, реконст­рукция психологических факторов риска у ребенка, как воссоздание гармоничных отношений в семье.

Психологическая коррекция предполагает также расширение арсенала средств психологического воздействия родителей на ре­бенка в ходе семейного воспитания, тренинг воспита­тельных навыков родителей, формирование некоторых новых форм взаимодействия с детьми, снятие проявле­ний дезадаптации в поведении ребенка.

Психокоррекционный комплекс состоит из различ­ных методов психологического воздействия, каждый из которых имеет свои специфические механизмы коррекционного действия. Вместе с тем существует нечто об­щее, что, являясь основным психокоррекционным рыча­гом, объединяет все по-разному организованные приемы воздействия.

1. **Мотивационная теорияполя.Типымотивами о иных конфликтов. Учение К. Левина об истинных и квази- потребностях.**

К. Левин характеризовал свою теорию поля как «метод анализа каузальных отношений и построения научных конструктов». Главные черты теории поля: 1. Поведение есть функция поля, существующего во время поведения. 2. Научный анализ следует начинать с изучения целостной ситуации, а затем дифференцировать компоненты. 3. Психологию конкретного человека в конкретной ситуации можно описать математически.

«Поле» Левин определял как тотальность сосуществующих факторов, которые мыслятся как взаимозависимые. Сюда включался широкий круг психологических и социологических феноменов. Теория поля содержит 4 основных учения: учение о потребностях; учение о психологическом поле; учение об уровне притязаний; учение о групповой динамике.

**Конфликты мотивов (К. м.):**

Три основных типа мотивационных конфликтов, описанных К. Левиным, который вывел эти конфликты не из внутренних процессов самой психики, а из анализа проблем, возникающих в жизненной ситуации индивида. Первый тип К. м. – это когда человек оказывается перед необходимостью выбора между привлекательными, но взаимоисключающими альтернативами. Условием возникновения такого конфликта является то, что мотивы несовместимых действий актуализируются одновременно и имеют равную силу. В противном случае К. м. не было бы, т.к. человек просто выбирал бы более значимое для себя. Второй тип К. м. близок по своей природе первому типу, но предполагает выбор между двумя в равной мере непривлекательными возможностями. Как и в первом варианте, выбор «из двух зол меньшего» затруднен равенством интенсивности мотивов избегания. Третий тип конфликта – это когда одна и та же цель (возможность, выбор) в равной мере и привлекательна, и непривлекательна, имеет «и плюсы, и минусы». Внутренняя борьба в этом случае связана со взвешиванием «за» и «против».

По мнению К. Левина, движущей силой человеческой деятельности является потребность. В его терминологии это звучало: «Потребности — мотор (механизм) человеческого поведения».

**Под потребностью** К. Левин понимал динамическое состояние (активность), которое возникает у человека при осуществлении какого-нибудь намерения, действия. Обозначение потребности как квазипотребности означало для Левина подчеркивание ее социальной обусловленности, т.е. того, что по своей природе она не врожденная и не биологическая, подчеркивание ее динамической характеристики. Иными словами, совершение какой-нибудь деятельности означает порождение динамической заряженной системы, возникающей в данной ситуации в данный момент; она не носит ни врожденного, ни биологического характера; она социальна по своему происхождению.

К. Левин подчеркивал отличие квазипотребности, возникшей в данный момент, от устойчивых, по его выражению, «истинных» потребностей, как потребность к труду (в терминологии Левина профессиональная потребность, потребность к самоутверждению). При этом подчеркивал, что по своему строению и механизмам квазипотребность не отличается от истинных потребностей. Закономерности протекания и действия истинных и квазипотребностей одни и те же; больше того, Левин предпочитал говорить о действиях и поступках, побуждаемых квазипотребностями, т.к. именно они и являются механизмами повседневной деятельности и потому, что они иерархически связаны с истинными [потребностями] (по терминологии Левина, между обоими видами потребностей существует коммуникация).

Содержанию потребности К. Левин не придавал значения. Определяющим для него был лишь ее динамический аспект: ее сильная или слабая напряженность, коммуникация с другими потребностями. Содержание же совершенно выпадало из поля его зрения.

К. Левин выделял 2 вида потребностей: 1) Устойчивые, истинные потребности. К ним относятся потребность в трудовой деятельности, профессиональные потребности, потребность в самоутверждении. 2) Квазипотребности, возникающие в данный момент актуальные потребности. Как всякая потребность, квазипотребность стремится к удовлетворению. Удовлетворение же квазипотребности состоит в разрядке ее динамического напряжения. Квазипотребность, по Левину, это некая напряженная система (намерение), которая возникает в определенной ситуации, обеспечивает деятельность человека и стремится к разрядке (удовлетворению).

**11. Мышление и речь. Язык и речь. Виды и функции речи. Проблема эгоцентрической речи в исследованиях Л.С. Выготского и Ж. Пиаже.**

Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность. Если бы с рождения человек был лишен возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречен оставаться полуживотным, лишь внешне, анатомо-физиологически напоминающим человека. Об этом свидетельствуют многочисленные; факты, описанные в литературе и показывающие, что, будучи лишенным общения с себе подобными, человеческий индивид, даже если он,1 как организм, вполне сохранен, тем не менее остается биологически) существом в своем психическом развитии. В качестве примера можно1 привести состояния людей, которых время от времени находят среди? зверей и которые длительный период, особенно в детстве, жили в изоляции от цивилизованных людей или, уже будучи взрослыми, в результате несчастного случая оказались в одиночестве, надолго изолированными от себе подобных (например, после кораблекрушения).

Особенно большое значение для психического развития ребенка имеет его общение со взрослыми на ранних этапах онтогенеза. В это время все свои человеческие, психические и поведенческие качества он приобретает почти исключительно через общение, так как вплоть до начала обучения в школе, а еще более определенно – до наступления подросткового возраста, он лишен способности к самообразованию и самовоспитанию.

Психическое развитие ребенка начинается с общения. Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому младенец получает необходимую для его индивидуального развития информацию. Что же касается предметной деятельности, которая также выступает как условие и средство психического развития, то она появляется гораздо позже – на втором, третьем году жизни.

В общении сначала через прямое подражание (викарное научение), а затем через словесные инструкции (вербальное научение) приобретается основной жизненный опыт ребенка. Люди, с которыми он общается, являются для ребенка носителями этого опыта, и никаким другим путем, кроме общения с ними, этот опыт не может быть приобретен. Интенсивность общения, разнообразие его содержания, целей и средств являются важнейшими факторами, определяющими собственное развитие детей.

Выделенные выше виды общения служат развитию различных сторон психологии и поведения человека. Так, деловое общение формирует и развивает его способности, служит средством приобретения знаний и навыков. В нем же человек совершенствует умение взаимодействовать с людьми, развивая у себя необходимые для этого деловые и организаторские качества.

Личностное общение формирует человека как личность, дает ему возможность приобрести определенные черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы и формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации. Разнообразное по содержанию, целям и средствам общение также выполняет специфическую функцию в психическом развитии индивида. Например, материальное общение позволяет человеку получать необходимые для нормальной жизни предметы материальной и духовной культуры, которые, как мы выяснили в главе, посвященной деятельности, выступают в качестве условия индивидуального развития. Когнитивное общение непосредственно выступает как фактор интеллектуального развития, так как общающиеся индивиды обмениваются и, следовательно, взаимно обогащаются знаниями.

Благодаря невербальному общению человек получает возможность психологически развиваться еще до того, как он усвоил и научился пользоваться речью (около 2-3 лет). Кроме того, само по себе невербальное общение способствует развитию и совершенствованию коммуникативных возможностей человека, вследствие чего он становится более способным к межличностным контактам и открывает для себя более широкие возможности для развития. Что же касается вербального общения и его роли в психическом развитии индивида, то ее трудно переоценить. Оно связано с усвоением речи, а она, как известно, лежит в основе всего развития человека, как интеллектуального, так и собственно личностного.

**Функции речи**:

1) обозначение – наличие этой функции свидетельствует об отличии речи человека от общения животных. Звуки животных выражают лишь эмоциональные состояния, тогда как человеческое слово указывает на какой-то предмет или явление;

2) обобщение – функция проявляется в том, что одним словом можно обозначить группу сходных предметов (понятие) что роднит речь с мышлением.

Мысли человека облечены в речевую форму вне речи мысль не существует

3) коммуникация – выражается в применении речи в процессе общения.

Внешняя речь является ведущей в процессе общения поэтому ее основное качество – доступность для восприятия другого человека, в свою очередь может быть письменной и устной. Письменная речь представляет развернутое речевое высказывание. Важно, чтобы форма изложения была ясной и точной.

Если речь предназначена для широкой читательской аудитории, то следует позаботиться о ее обоснованности, содержательности, увлекательности.

Устная речь более выразительная, так как используются мимика, жесты, интонация, голосовая модуляция и т. п. Специфика этого вида в том, что сразу же можно видеть реакцию слушателей на слова говорящего, что позволяет определенным образом корректировать речь. Устная речь подразделяется на монологическую и диалогическую.

**Монологическая речь** – речь одного человека. Ее основное достоинство заключается в возможности донести до слушателей собственную мысль без искажения и с необходимыми доказательствами.

**Диалогическая речь** происходит между двумя или несколькими лицами. Это более легкий вид речи, так как не требует развернутости, доказательности, продуманности в построении фраз. Ее недостаток в том, что говорящие могут перебивать друг друга, искажать разговор, не до конца высказывать свои мысли. Подразделяется на ситуативную и контекстуальную речь. Ситуативная речь малопонятная для человека, не посвященного в ситуацию.

В ней присутствует много междометий, мало или нет совсем имен собственных, которые заменяются местоимениями. Контекстуальная речь – более развернутая, предшествующие высказывания обуславливают возникновение последующих.

**Эгоцентрическая речь** – речь человека, обращенная на себя самого и не рассчитанная на какую-либо реакцию со стороны окружающих. Это промежуточный вид между внешней и внутренней речью. Наиболее часто этот вид речи проявляется у детей среднего дошкольного возраста, когда в процессе игры или рисования, лепки они комментируют свои действия, ни к кому конкретно не обращаясь. У взрослых также иногда можно встретить эгоцентрическую речь. Чаще всего это происходит при решении сложной интеллектуальной задачи, в ходе чего человек рассуждает вслух

**Внутренняя речь** – речь про себя. Ее наиболее характерные черты – это фрагментарность, отрывочность, сокращенность.

По Пиаже - социальная речь - эгоцентрическая речь - внутренняя речь  
Эгоцентрическая речь - (от лат. еgо - я, сеntrum - центр круга) - речь, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность ребенка. Выгодский считал, что эгоцентрическая речь – как бы переходный этап от внешней к внутренней речи.   
Этот переход является общим законом для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности.  
по мнению Ж.Пиаже, у ребенка изначально отсутствуют такие интеллектуальные операции, которые позволяют осознать различия собственной и чужой точек зрения. Если ребенок развивается в обеденной в плане общения среде, то доля его эгоцентрической речи достаточно велика, а в ситуации совместно организованной работы детей резко падает Выготский пришёл к выводу, что эгоцентрическая речь – это не выражение интеллектуального эгоцентризма, как утверждал Пиаже, а переходный этап от внешней к внутренней речи. Эгоцентрическая речь первоначально сопровождает практическую деятельность и практически исчезает после 7лет.

**Пиаже:** *Эгоцентризм*: изначальная неспособность децентрировать, менять данную познавательную перспективу. Познавательный эгоцентризм опирается на недостаточное отдифференциирование своей точки зрения от других возможных, а не на индивидуализм, который предшествует альтруизму. Познавательный эгоцентризм следует за социальным эгоцентризмом. Эгоцентрическая речь: Ребенок говорит лишь со своей точки зрения и не пытается встать на точку зрения собеседника. Эгоцентрическая речь не охватывает всю речь ребенка, её коэффициент зависит от активности самого ребенка и от социальных отношений со взрослым и сверстником. В спонтанной среде он возрастает. В среде ровесников – снижается. В 3 года она достигает 75%, до 6 лет убывает, к 7 исчезает. Освободиться от эгоцентризма – децентрироваться, осознать то, что было воспринято субъективно, найти своё место в системе возможных точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным Я систему общих и взаимных отношений. Принципиальной для восприятия теории Пиаже является схема: 1) Внеречевое аутистическое мышление, 2) Эгоцентрическая речь и эгоцентрическое мышление, 3) Социализированная речь и логическое мышление. Эгоцентрическая мысль является промежуточным звеном между аутентической и социализированными мыслями. По своей структуре она остается аутентической, но ее интересы уже не направлены не удовлетворение органических потребностей или потребностей игры, как при чистом аутизме, а обращены также на умственное приспособление как у взрослого.

**Выготский:** Виды речи. Два вида – внешняя и внутренняя. Внешняя речь – устная (диалогическая и монологическая) и письменная. Внутренняя речь формируется на основе внешней. Она по содержанию в форме мысли и более сжата. Помимо функций указанных у Пиаже, эгоцентрическая речь очень легко становится средством мышления в собственном смысле, т.е. начинает выполнять функцию образования плана разрешения задачи. Выготский: "Мы не хотим вовсе сказать, что эгоцентрическая речь ребенка проявляется всегда только в этой функции. Мы не хотим утверждать далее, что эта интеллектуальная функция эгоцентрической речи возникает у ребенка сразу…в эгоцентрической речи мы склонны видеть переходную стадию в развитии речи от внешней к внутренней". Процесс: От социальной речи ребенка через эгоцентрическую речь к его внутренней речи и мышлению.

12.**Нарушения психического развития в дошкольном и младшем школьном возрастах**

Случаи осложнения психического развития ребенка старшего дошкольного возраста приводят к возникновению многих психологических проблем и негативно влияют на его социально-психологическую адаптацию.

Различные отклонения в психологическом здоровье детей составили предмет исследования многих отечественных и зарубежных психологов, в связи с чем, сегодня, существует общепринятая классификация психологических проблем, возникающих у детей (Венгер А. Л. 2001).

Выделяют:

1. Проблемы, связанные с умственным развитием (неуспеваемость, плохая память, нарушение внимания, трудности в понимании учебного материала и т.д.);

2. Поведенческие проблемы (неуправляемость, грубость, лживость, агрессивность и пр.);

3. Эмоциональные и личностные проблемы (сниженное настроение, повышенная возбудимость, частая смена настроения, страхи, раздражительность, тревожность и т.п.);

4. Проблемы общения (замкнутость, неадекватные притязания на лидерство, повышенная обидчивость и т.д.);

5. Неврологические проблемы (тики, навязчивые движения, повышенная утомляемость, нарушение сна, головные боли и т.п.).

Типичные проблемы психического развития детей в младшем школьном возрасте.

1. Школьная дезадаптация (безответственность, неприспособленность к коллективу, недисциплинированность, несформированность навыков учебной деятельности; несформированность мотивации учения, неспособность произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности, неумение приспособиться к темпу школьной жизни.

2. Расстройство учебных навыков: чтения (дислексия, алексия); грамотного письма, способности к счёту (дискалькулия, акалькулия);

3. Расстройства речи: дефицит словарного запаса, проблемы понимания, артикуляции

4. Психический инфантилизм (задержка психического развития на уровне детского сада, стремление к общению с младшими по возрасту).

5. Проблемы умственного развития (неуспеваемость, плохая память, нарушение внимания, трудности в понимании учебного материала);

6. Поведенческие проблемы (неуправляемость, грубость, лживость, агрессивность);

7. Эмоциональные и личностные проблемы (сниженное настроение, повышенная возбудимость, частая смена настроения, страхи, раздражительность, тревожность);

8. Проблемы общения (замкнутость, неадекватные притязания на лидерство, повышенная обидчивость);

9. Неврологические проблемы (тики, навязчивые движения, повышенная утомляемость, нарушение сна, головные боли, энурез).

Психологические проблемы детей:

1. Тревожность. 2. Депрессивное настроение. 3. Агрессивность. 4. Формирование неадекватной самооценки.

Проблемы, связанные с самим фактом поступления в школу:

1) Трудности, связанные с новым режимом дня.

2) Трудности адаптации к классному коллективу.

3) Трудности во взаимоотношениях с учителем.

4) Трудности, обусловленные изменением домашней ситуации ребенка.

13.**Нарушения психического развития в подростковом возрасте и раннем юношеском возрастах**.

В момент особенно резких сдвигов у подростков отмечается выраженный беспокойство, повышенный уровень тревожности Пытаясь избавиться от тревожности, выплеснуть ее наружу, они часто вступают в конфликты, коллективные драки Этим объясняется повышенная склонность подростков к посещению шумных рок-концертов, употреблением наркотиков и алкоголя. Наряду с психическими нарушениями, обусловленными исключительно гормональным воздействием, у подростков наблюдаются и глубоко психологические, личностные изменения, не связанные с перестройкой эндокринной системы. Формирование нового самосознания с повышенным чувством собственного достоинства, собственных возможностей и способностей. Развиваются и более полно осознаются высокие чувства дружбы и любви, причем любовь вовсе не обусловлена сексуальными потребностями, а наоборот, исключительно платоническая, духовная. Ломаются и перестраиваются много предыдущих отношений с окружающими и отношение к себе, формируется и жизненная позиция, из которой подросток начинает свою самостоятельную жизнь.

Основным новообразованием подросткового возраста является формирование чувства взрослости, т.е. состояния, когда основная масса потребностей ничем не отличается от таковых у взрослых Но при взрослении социальная ситуация для подростка, как правило, не меняется - он остается учеником и находится на иждивении родителей, лишен ряда гражданских прав Поэтому многие притязаний приводят к непреодолимых трудностей, входящих в конфликт с реальной действительностью В этом и скрывается основная психосоциальная причина кризиса подросткового возраста. Резкое изменение отношений со взрослыми, в частности с родителями. Подростки во многих сферах ориентируются исключительно на мнение сверстников, почти полностью игнорируя мнение родителей и окружающих взрослых подлых Леток стремится освободиться от опеки Расширение прав приводит к тому, что он не пассивно ждет от родителей каких-то благ, а активно выдвигает к родителям завышенные материальные требования Однако семья все же остается для подростка тем местом, где он чувствует себя уверенно и спокойно В трудную минуту за советом они обращаются к родителям У подростков очень велика потребность в неформальном общении с родителями но удовлетворяется она меньше, чем наполовину Психологический барьер между родителями и подростками объясняется не только возрастным эгоцентризмом и максимализмом подростка, но и абсолютной уверенностью в непогрешимости собственного опыта и невозможностью взглянуть на мир глазами подростка со стороны родителей Более сложными и дифференцированными становятся отношения с учителями, является одной из причин школьной дезадаптации.

Показатели благоприятного (неблагоприятного) развития. По мне­нию Э. Эриксона, к концу рассматриваемого возрастного периода у индивида может сформироваться либо идентичность (при благоприятном развитии), либо «пута­ница ролей» (при неблагоприятном развитии). Формирование идентичности от­ражает то, что личность, «проиграв» различные роли, проанализировав различ­ные варианты будущего, интегрирует их в едином «образе Я». В случае же, если данный процесс затягивается, юноша «мечется» между различными увлечения­ми, неоднократно меняет свои решения о будущей профессии и других сферах жизни, речь идет о неопределенной идентичности, что может неблагоприятно от­разиться на последующем развитии. Сформированность цельной идентичности свидетельствует о взрослении юношей и девушек. Взросление также предполагает «избавление от родитель­ской опеки» и «постепенный переход из семьи в другие социальные институты». Период ранней юности считается относительно ста­бильным, но и в рамках его иногда у личности возникают кризисные пере­живания. По мнению российских ученых В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, кризис в юности может быть вызван затруднениями при реализации жизненных планов, несоответствием реального положения дел идеальным представлениям, сложностями при поиске смысла жизни. При неблагоприятных условиях кризис может усугубиться, если вместо реального ответа на стоящие проблемы, инди­вид осуществляет «уход», прибегая к деструктивным психологическим защитам, алкоголю, наркотикам.

14.**Нарушения психического функционирования в пожилом и старческом возрастах.**

Все изменения в этом возрасте можно классифицировать на три сферы:

1. В интеллектуальной – появляются трудности в приобретении новых знаний и представлений, в приспособлении к непредвиденным обстоятельствам. Сложными могут оказаться самые разнообразные обстоятельства: те, которые сравнительно легко преодолевались в молодости (переезд на новую квартиру, болезнь-собственная или кого-то из близких людей), тем более прежде не встречавшиеся (смерть одного из супругов, ограниченность в передвижении, вызванная параличом; полная или частичная потеря зрения.)

2. В эмоциональной сфере- неконтролируемое усиление аффективных реакций ( сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. Поводом для реакции может быть кинофильм о прошлых временах или разбитая чашка.

В своей теории развития французский психолог Шарлота Бюлер выделяет пять фаз развития; последняя, пятая фаза начинается в 65-70 лет. Автор считает, что в этот период многие люди перестают преследовать цели, которые они поставили перед собой в юности. Оставшиеся силы они тратят на досуг, спокойно проживая последние годы. При этом обозревают свою жизнь, испытывая удовлетворение или разочарование. Невротическая личность обычно испытывает разочарование, потому что невротик вообще не умеет радоваться успехам, он никогда не доволен своими достижениями, ему всегда кажется, что он что-то не дополучил, что ему не додали. К старости эти сомнения усиливаются. Среди ряда факторов, обусловливающих социальный и психологический статус пожилого человека, важное место занимает фактор физического здоровья, физической активности, значение которого тем выше, чем старше возраст.

Физическое состояние, самочувствие во многом определяет место пожилого человека в семье и в обществе. При выраженных формах физического упадка, дряхлости, выраженных возрастных изменениях опорно-двигательного аппарата, слепоте положение старика приближается к положению соматического больного. Болезненный характер физического увядания определяет форму психического старения и в целом психическую жизнь. При этом на второй план отступает все то, что составляет содержание переживаний собственно старения, нового отношения с окружающими. Ограничение физических возможностей и ощущения недомогания рассматриваются как сигнал о начале старения. «Старики начинают чувствовать свое тело как невозможность им пользоваться»,— писал Лопес Ибор. Происходящие физиологические изменения переживаются и осознаются человеком. Для первых этапов старения особенно типично повышенное внимание к возрастным изменениям в физическом состоянии. Первые признаки увядания (потеря зубов, появление лишнего веса) вызывают стремление обнаружить причину неприятных явлений и избавиться от них с помощью медикаментозных средств. В сознании человека старость (как биологический процесс) отражается преимущественно как физический недуг, болезненное состояние. По существу старение представляет собой состояние постоянно переживаемого физического недомогания, выраженного то в большей, то в меньшей степени. Оно предстает в виде симптомов, в основном знакомых человеку и по более ранним возрастным периодам: вялость, повышенная утомляемость, болезненные ощущения в различных частях тела, обычно непродолжительные по времени. Указанные ощущения физического нездоровья являются отражением самого инволюционного процесса. Возрастное снижение физической силы и подвижности лежит в основе столь знакомого и привычного внешнего облика старого человека.

Пожилые женщины при лучших показателях физического здоровья (по сравнению с мужчинами) уделяют больше внимания своему здоровью, чаще посещают врачей, чаще жалуются на свои старческие недуги.

15.**Неосознаваемые психические процессы и их классификация. Бессознательное как предмет психологии: определение, факты, интерпретации, методы изучения**.

Ю. Б. Гиппенрейтер предложила разделить все неосознаваемые психические явления натри больших класса.

1. Неосознаваемые механизмы сознательных действий.

2. Неосознаваемые побудители сознательных действий.

3. "Надсознательные" процессы.

Среди **неосознаваемых механизмов сознательных действий**выделяют:

неосознаваемые ***автоматизмы -***действия или акты, которые совершаются как бы сами собой, без участия сознания. Некоторые из этих процессов никогда не осознавались, другие же прошли через сознание и перестали осознаваться. Первые называются ***первичными***автоматизмами, или автоматическими действиями. Они либо врожденные, либо сформировались очень рано, в течение первого года жизни: сосательные движения, мигание, хватание, ходьба, конвергенция глаз. Вторые -***вторичные***автоматизмы, или автоматизированные действия, навыки. Благодаря формированию навыка действие начинает осуществляться быстро и точно, а за счет автоматизации происходит освобождение сознания от необходимости постоянного контроля за выполнением действия;

неосознаваемые ***установки -***это готовность организма или субъекта к совершению определенного действия или к реагированию в определенном направлении. Фактов, демонстрирующих готовность, или предварительную настройку организма к действию, чрезвычайно много, и они относятся к разным сферам. Например, мышечная преднастройка к осуществлению физического действия называется***моторной***установкой. Готовность воспринимать и интерпретировать материал, объект, явление определенным образом - ***перцептивная***установка. Готовность решать проблемы и задачи определенным способом - ***умственная***установка. Установка имеет очень важное функциональное значение. Субъект, подготовленный к действию, имеет возможность осуществить его более эффективно и экономично;

неосознаваемые ***сопровождения сознательных действий.***Не все неосознаваемые компоненты несут одинаковую функциональную нагрузку. Одни реализуют сознательные действия, другие подготавливают действия. Наконец, существуют неосознаваемые процессы, которые просто сопровождают действия. В эту группу входят непроизвольные движения, тонические напряжения, мимика и пантомимика, а также широкий спектр вегетативных реакций, сопровождающих действия и состояния человека. Например, ребенок высовывает язык, когда пишет. Или другой пример: на лице человека, наблюдающего за кем-то, испытывающим боль, появляется горестная гримаса, и он не замечает этого. Эти неосознаваемые явления играют важную роль в коммуникативных процессах, представляя собой необходимый компонент человеческого общения (мимика, жесты, пантомимика). Они также являются объективными показателями различных психологических характеристик и состояний человека – его намерений, отношений, скрытых желаний и мыслей.

Исследование **неосознаваемых побудителей сознательных действий**связано с именем Фрейда. Согласно Фрейду, в психике существуют три сферы: сознание, предсознание, бессознательное. ***Предсознание -***скрытые, латентные знания, которыми располагает человек, но в данный момент они в сознании не присутствуют, однако при надобности легко перемещаются в сознание. Содержание***бессознательного,***наоборот, с трудом становится достоянием сознания, но вместе с тем обладает большим энергетическим зарядом и влияет на сознание, проникая туда в измененном виде как сновидения, ошибочные действия или невротические симптомы.

**"Надсознательные процессы"**– это процессы образования некоего интегрального продукта большой неосознаваемой работы, который затем "вторгается" в сознательную жизнь человека.

Выделенные классы неосознаваемых психических явлений расширяют наше представление о психике, не ограничивая ее только фактами сознательного отражения реальности. Тем не менее следует сказать, что сознательное и бессознательное – это не противоположности, а частные проявления психического.

Бессознательное – теоретический конструкт, обозначающий психические процессы, в отношении которых отсутствует субъективный контроль. Бессознательным оказывается все то, что не становится предметом особых действий по осознанию. Экспериментальная разработка понятия бессознательного была начата З. Фрейдом, который показал, что многие действия, в реализации которых человек не отдает себе отчет, имеют осмысленный характер и не могут быть объяснены за счет действия инстинктов. Им было рассмотрено, как та или иная мотивация проявляется в сновидениях, невротических симптомах, в творчестве. В дальнейшем понятие бессознательного было существенно расширено. Выделяется несколько основных классов проявлений бессознательного: 1. Неосознаваемые мотивы, истинный смысл которых не осознается в силу их социальной неприемлемости или противоречия с другими мотивами; 2. Поведенческие автоматизмы и стереотипы, действующие в привычной ситуации, осознание которых излишне в силу их отработанности; 3. Подпороговое восприятие, которое в силу большого объема информации не осознается.

Конкретизация содержания бессознательного до сих пор остается предметом дискуссий. З. Фрейд считал, что оно сводится к социально табуированным сексуальным и агрессивным желаниям. М. Кляйн и Г. Салливан считали, что оно состоит из примитивных понятий о самости и связях с другими людьми, прежде всего, с матерью.

Юнг считал, что бессознательное – это независимая часть психики, обладающая собственной динамикой и дополняющая ее сознательную часть. Он различал индивидуальное и коллективное бессознательное, считая последнее вместилищем «архетипов» – универсальных символов, заряженных психической энергией. В качестве нового способа исследования бессознательного Юнг предложил тест словесных ассоциаций, как спонтанных, так и направленных, и свой собственный подход к толкованию сновидений. Целью его терапевтического метода было воссоединение сознания и бессознательного, через которое, как он считал, человек может достичь «индивидуации» – полноты раскрытия своей личности.

Концепции бессознательного Фрейда и Юнга предлагают ключ к трактовке не только многочисленных данных, полученных психологией, психиатрией, этнографией и социологией, но и к интерпретации произведений литературы и искусства. Исследование бессознательного было также обогащено применением экспериментального гипноза и проективных психологических тестов.

В повседневной практике легко найти массу примеров, не просто подтверждающих факт наличия бессознательного, но и значимость той роли, которую оно играет в жизни человека. Едва ли не каждый сталкивался с ситуацией, когда, пытаясь решить ту или иную проблему всеми доступными средствами и, в конце концов, бросив это «безнадежное дело», он, обычно после отдыха и сна, вдруг получал готовое решение в виде некоего «озарения», которое в психологии обычно называют инсайтом. Такой, вроде бы появившийся ниоткуда или «ниспосланный свыше» результат, представляет собой продукт работы нашего бессознательного. Практические психологи должны не только отчетливо осознавать природу данного феномена, но и обучать его целенаправленному использованию клиентов, чья профессиональная деятельность направлена на решение задач с большим количеством переменных и высоким уровнем неопределенности.

**ПСИХОАНАЛИЗ,**психологическая система, предложенная Зигмундом Фрейдом (1856–1939). Возникший вначале как способ лечения неврозов, психоанализ постепенно стал общей теорией психологии. Открытия, сделанные на основании лечения отдельных пациентов, привели к более глубокому пониманию психологических составляющих религии, искусства, мифологии, социальной организации, детского развития и педагогики. Более того, раскрывая влияние бессознательных желаний на физиологию, психоанализ внес значительный вклад в понимание природы психосоматических болезней.

Бессознательные процессы невозможно выявить простым усилием воли; их раскрытие требует использования особых приемов, таких, как свободные ассоциации, интерпретация сновидений, различные методики целостного изучения личности (в т.ч. проективные тесты) и гипноз.

16.**Общая характеристика познавательной сферы человека. Проблема выделения отдельных познавательных процессов. Их феноменология и функции. «Образ мира» и проблема изучения познания в психологии.**

**Характеристика познавательной сферы**.

Познание– это набор психических процессов, возможностей, которые обеспечивают живому существу оптимальную ориентировку, т.е. возможность выделить значимый элемент.

Познавательные процессы– процессы, связанные с получением информации: получение, переработка, хранение и использование информации. Где информация – это количественная мера уменьшения неизвестности (Винер).

Психология познания выделилась из философии и поэтому воспроизводила философскую проблематику. Философия рассматривала познание как родовое свойство человека, психология – изучала особенности человека, которые обеспечивают процесс познания. Нужно было соотнести психологию с философскими знаниями. Психология познавательных процессов изучает процессы познания.

Виды познания: - чувственное познание (посредством органов чувств)

- рациональное познание (посредством разума).

Но чувственное познание и рациональное очень тесно переплетены. Сфера познания работает вся в целом, а связи между частями сферы познания подобны сети.

Психика сложна и многообразна по своим проявлениям. Обычно выделяют 3 крупные группы психических явлений: 1) психические процессы; 2) психические состояния; 3) психические свойства.

Психические процессы выступают в качестве первичных регуляторов поведения человека. Психические процессы обладают определенными динамическими характеристиками. На основе психических процессов формируются определенные состояния, происходит формирование знаний, умений и навыков. Психические процессы могут быть разделены на 3 гр.: познавательные, эмоциональные и волевые.

**Проблема выделения отдельных познавательных процессов.**

Познавательные процессы Веккер разделил на 2 группы:

специфические: ощущение, восприятие, мышление (собственно познавательные процессы)

универсальные: память, внимание, воображение.

Специфические обеспечивают приобретение новых знаний: ощущение – дают знания об отдельных свойствах предмета, восприятие – отражение предмета в целом, образ предмета- образ восприятия, перцептивный образ или перцепция; мышление – об отношениях между предметами, опосредованное познание, рациональное; иррациональное – эмоции и воля) – существенный свойства и отношения предмета. Понятия, суждения, умозаключения – результат.

Универсальные включены в другие познавательные процессы. Например, внимание не имеет своего продукта, проявляет через себя другие продукты, имеет отношение к настоящему; память – фиксирует результаты восприятия, ощущения и мышления, имеет отношение к прошлому; воображение – образ, представление, имеет отношение к будущему.

Каждый процесс познания характеризуется тем, что:

- происходит во времени

- имеет результат

- имеет свою специфику в отношении к задаче.

**Феноменология и функции отдельных познавательных процессов.**

1. **Ощущение**

*Ощущение*– минимальный познавательный элемент; элементарный образ, который характеризуется наличием только сенсорного качества и возникающий при условии воздействия на органы чувств отдельных видов физической энергии.

Ощущения– отражение конкретных, отдельных свойств, качеств, сторон предметов и явлений материальной действительности, воздействующих на органы чувств в данный момент.

Классификация ощущений: 1) по наличию или отсутствию непосредственного контакта с раздражителями; 2) по месту расположения рецепторов; 3) по времени возникновения в ходе эволюции; 4) по модальности (виду) раздражения.

По виду делятся: на зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные, статические и кинестетические, температурные, болевые, жажды, голода.

Ощущение – отражение свойств реальности, возникающее в результате воздействия их на органы чувств и возбуждения нервных центров головного мозга. Виды ощущений многообразны: осязательные, зрительные, вибрационные, обонятельные и т. д. Качественная особенность тех или иных ощущений называется их модальностью

Ощущение - простейшее из всех психических явлений, которое представляет собой осознаваемый или неосознаваемый, но действующий на поведение человека, продукт переработки его центральной нервной системой значимых раздражителей, возникающих во внешней или внутренней среде.

Сущность процесса

Ощущения являются самыми простыми из всех психических явлений. Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой. Способностью же воспринимать мир в виде образов наделены только человек и высшие животные.

Ощущения в своем качестве и многообразии отражают разнообразие значимых для человека свойств окружающей среды. Жизненная роль ощущений состоит в том, чтобы своевременно и быстро доводить до центральной нервной системы сведения о состоянии внешней и внутренней окружающей среды наличие в ней значимых биологических факторов.

Жизненная роль ощущений состоит в том, чтобы своевременно  и быстро доводить до центральной нервной системы как главного органа управления деятельностью сведения о состоянии внешней и внутренней среды, наличии в ней биологически значимых факторов.

 Этот процесс осуществляется посредством  органов чувств, или анализаторов человека, которые с рождения приспособлены для восприятия и переработки разных видов  энергии в форме *стимулов-раздражителей*. Между началом действия раздражителя и появлением ощущения проходит некоторое время  или*латентный период*, во время которого происходит преобразование энергии воздействующих стимулов в нервные импульсы, их прохождение по структурам нервной системы и ее уровневое переключение. Итогом возникновения ощущения является*чувство*.

Классификация

В зависимости от видов стимулов-раздражителей:

-         *проприоцептивные*(дают информацию о мышечной системе)

-         *интероцептивные*(дают информацию о состоянии внутренних органов),

-         специфические виды ощущений, несущих информацию о времени, ускорении, вибрации и т.д.

В зависимости от энергии, воспринимаемой стимулами-раздражителями:

-         зрительные,

-         слуховые,

-         вкусовые,

-         обонятельные

-         осязательные и т.д.

Развитие процесса

Ощущения  поддаются тренировке. Двигательные ощущения развиваются с помощью физкультуры и спорта. Различие близких звуков может улучшить слуховые ощущения.

Важно владеть приемами временной активизации работы органов чувств (разминка, глубокое дыхание, обтирание при высокой температуре, массаж биологически активных точек.

2.**Восприятие**

*Восприятие*- процесс порождения чувственных образов, возникающий при условии воздействия внешнего мира на органы чувств, а также результат-образ.

Восприятиепсихические процессы отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств. Восприятие – отражение комплексного раздражителя. 4 уровня перцептивного действия: обнаружение, различение, идентификация, опознание. Первые два – перцептивные, последние 2 – к опознавательным действиям. Свойства восприятия – целостность, контактность, структурность, осмысленность, избирательность. Виды – восприятие предметов, времени, отношений, движений, пространства, человека.

Восприятие – сложный процесс приема и преобразования информации, обеспечивающий отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Как форма чувственного отражения предмета включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нем информативного содержания, адекватного цели действия, формирование чувственного образа.

 Восприятие – осмысленный (включающий принятие решений) и означенный (связанный с речью) синтез разнообразных ощущений, получаемый от целостных предметов и явлений, который выступает в виде образа данного предмета или явления и складывается в ходе активного их отражения.

Сущность процесса

Образ, складывающийся в результате процесса восприятия, предполагает взаимодействие и скоординированную работу сразу нескольких анализаторов. Анализатор – совокупность нервных структур, участвующих в восприятии и реагировании на раздражители.

Свойства

*Предметность*– способность человека воспринимать мир не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами, вызывающими данные ощущения.

*Целостность*– восприятие выражается в том, что образ воспринимаемых предметов не дан в полном готовом виде со всеми необходимыми элементами.

*Константность*– определяется, как способность воспринимать предметы относительно постоянными по форме, цвету и величине ряду других параметров независимо от применяющихся физических условий восприятия.

*Категориальность*– каждый воспринимаемый предмет мы обозначаем словом – понятием, относим к определенному классу.

В зависимости от активности работы анализатора:

|  |  |
| --- | --- |
| Анализаторы: | Тип восприятия: |
| -         Зрительный | -         зрительное |
| -         слуховой | -         слуховое |
| -         мышечный  -         кожный | -         осязательное |

**Развитие процесса**

Развитие восприятия  обуславливается совершенствованием работы органов чувств, расширением опыта, знаний, усилением его связей с памятью, воображением, мышлением, вниманием, чувствами и волей.

3. **Мышление**

*Мышление* – даёт возможность действовать с материалом, который не дан при помощи органов чувств. Широкое определение: активная познавательная деятельность субъекта, необходимая для его полноценной ориентации в окружающем природном и социальном мире. Узкое: процесс решения задач. Как отдельный процесс выделяют воображение, хотя оно является вариантом образного мышления.

Мышление– психический процесс обобщенного и опосредованного отражения устойчивых закономерных свойств и отношений действительности, осуществленных для решения познавательных проблем, систематической ориентации в конкретных ситуациях. Мыслительная деятельность – система мыслительных действий, операций для решения определенной задачи. Мыслительные операции – сравнение, обобщение, абстракция, классификация, систематизация, конкретизация. Формы – суждение, умозаключение, понятие. Виды – практически-действенное, наглядно-образное, теоретически абстрактное.

Мышление - это высший познавательный процесс.

- это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея.*(понятие - обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях)*

- это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно - исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Мышление - высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания психологией и нейрофизиологией. Кибернетика анализирует мышление в связи с задачами моделирования некоторых мыслительных функций.

Сущность процесса

Мышление представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.  Отличие мышления от других психологических процессов состоит также в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана.

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой.

Классификация

МЫШЛЕНИЕ

Практическое

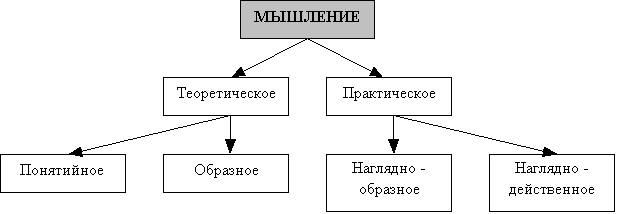
Наглядно-действенное

Наглядно-образное

Теоретическое

Понятийное

Образное



**Теоретическое понятийное мышление**- это такое мышление, пользуясь которым человек  в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решения задачи с начало до конча в уме, выраженными в понятийной форме, суждениях умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

**Теоретическое образное мышление**- отличается тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства  вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами.

**Наглядно – образное**– мыслительный процесс непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без человека совершаться не может. Мысля наглядно образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются).

**Наглядно – действительное**– Процесс мышления представляет собой практическую преобразованную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами.  Этот тип мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого – либо конкретного материального продукта.

**Развитие процесса**

Теоретическое понятийное и теоретическое образное в действительности оба сосуществуют. Они дополняют друг друга. Теоретическое понятийное мышление дает точное обобщение действительности, а теоретическое образное - позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие. Без того или другого вида мышления наше восприятие действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на самом деле.

Разница между теоретическим и практическими видами мышления состоит в том что «они по разному связаны с практикой». Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих  закономерностей.

Мышление поднимается на более высокий уровень вместе с развитием его научного мировоззрения, чувства ответственности, волевых качеств, профессиональной направленности личности, накоплением опыта деятельности в условиях, максимально приближенных к реальным – трудовым.

* 1. **Внимание**

***Внимание***– связь сознания с определённым объектом, его сосредоточенность на нём. Это процесс, у которого нет своего результата.

Внимание– направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (создания), предполагающие повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности. Виды – произвольное, непроизвольное, свойства – объем и распределение. Особенности – опосредовано, т.е. существует благодаря какому-либо средству; активно, волевая операция или действие.

Способность человека сконцентрировать свои «познавательные процессы» да одном объекте с целью его изучения (познания).

Внимание - сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенный объект. Различают внимание непроизвольное (пассивное) и произвольное (активное), когда выбор объекта внимания производится сознательно, преднамеренно. Характеристики внимания: устойчивость, объем (количество объектов, которое может быть воспринято и запечатлено человеком в относительно короткий момент времени), распределенность (способность одновременно удерживать в поле сознания объекты различных деятельностей), возможность переключения.

**Сущность процесса**

Внимание – один из тех познавательных процессов, в отношении сущности и права на самостоятельное рассмотрение которых среди психологов до сих пор нет согласия. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности.

Внимание можно определить как психофизиологический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности. Это процесс сознательного или бессознательного  отбора одной информации, поступающей  через органы чувств, и игнорирования другой.

**Свойства**

***Устойчивость***– способность в течении длительного времени сохранять состояние внимания на каком – либо объекте.

***Сосредоточенность***– способность сконцентрировать свое внимание на ОДНОМ объекте при этом отвлечении от других.

***Переключаемость***– перевод с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на иной.

***Распределение***– способность рассредоточить внимание на значительном пространстве, параллельно выполняя несколько видов деятельности.

***Объем***– размер информации которую человек способен сохранять в сфере повышенного внимания.

**Развитие процесса**

Внимание, как и все остальные психические процессы, имеет низшие и высшие формы. Первые представлены непроизвольным вниманием,  а вторые произвольным.

Внимание у человека формируется с рождения, и в процессе формирования его происходит взаимосвязанное развитие памяти, речи и т.д.

Этапы развития:

1.      Первые две недели жизни – проявление ориентировочного рефлекса как объективного, врожденного признака непроизвольного внимания ребенка.

2.      Конец первого года жизни – возникновение ориентировочно - исследовательской деятельности как средства будущего развития произвольного внимания.

3.      Начало второго года жизни – зачатки произвольного внимания под влиянием речевых инструкция взрослого.

4.      Второй – третий год жизни – развитие произвольного внимания.

5.      Четыре с половиной – пять лет – направление внимания на сложные инструкции взрослого.

6.      Пять – шесть лет – возникновение элементарной формы произвольного внимания под влиянием самоинструкций.

7.      Школьный возраст – развитие и совершенствование произвольного внимания.

**5.Память.**

***Память***- когнитивный процесс получения, хранения и использования информации.

Память– накопление, закрепление, сохранение и последующее воспроизведение накопленного опыта. Виды – зрительная, звуковая, эмоциональная, осязательная, обонятельная, словесная, образная; по времени сохранения – кратковременная, долговременная, оперативная; непроизвольная, опосредованная и непосредственная (механическая, смысловая). Процессы - запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание, неверное припоминание или узнавание.

ПАМЯТЬ - способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения. Выделяют процессы запоминания, сохранения и воспроизведения, включающего узнавание, воспоминание, собственно припоминание. Различают память произвольную и непроизвольную, непосредственную и опосредствованную, кратковременную и долговременную. Особые виды памяти: моторная (память-привычка), эмоциональная или аффективная (память «чувств»), образная и словесно-логическая.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью.

**Сущность процесса**

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству  или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим.

**Классификация**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Мгновенная | 0,1 – 0,5 с | – удержание точной и полной картины только что воспринятого органами чувств информации. (память – образа). |
| Кратковременная | до 20 с | – представляет собой способ хранения информации в течении короткого промежутка времени. В ней сохраняется наиболее существенные элементы образа. Из мгновенной памяти в нее попадает только та информация которая привлекает к себе повышенное внимание. |
| Оперативная | до нескольких дней | - хранение информации в течении определенного, за ранее заданного срока. Срок хранения информации в этой памяти определяется задачей вставшей перед человеком. |
| Долговременная | Неогран. | - хранение информации в неограниченном промежутке времени. Данная информация может воспроизводиться сколько угодно раз (временен) без утраты. |
| Генетическая |  | - информация которая храниться в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. |
| Зрительная |  | - сохранение и воспроизведение зрительных образов. |
| Слуховая |  | - запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков. |
| Двигательная |  | - запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. |
| Эмоциональная |  | - память на переживания. То что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок. |
| Осязательная,  Обонятельная... |  | - удовлетворение биологических потребностей или потребностей связанных с безопасностью и самосохранением организма. |

По характеру участия воли в процессах:

|  |  |
| --- | --- |
| Непроизвольное запоминание | - происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки перед ним специальной мнемической задачи. |
| Произвольное запоминание | - процесс запоминания и воспроизведения требует волевых усилий. При условии наличия мнемической задачи. |

**Развитие процесса**

Развитие памяти в целом зависит от человека, от сферы его деятельности.

И напрямую зависит от нормального функционирования и развития других «познавательных» процессов. Работая над тем или иным процессом человек не задумываясь, развивает и тренирует память.

* 1. **Воображение (представления).**

***Воображение***– процесс преобразования реальности или представления о ней, обобщенный образ, при этом этот образ может оставаться конкретным. Воображение оперирует символами, за символом стоит понимание. Символ понятен вообще, носителю символа он понятен непосредственно.

Воображение– процесс создания нового в форме образа, представления, идеи. Виды – пассивное (произвольное, непроизвольное), активное (артистическое, творческое, критическое, воссоздающее, антиципирующее.

Воображение – особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая  промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью

Воображение – (фантазия), психическая деятельность, состоящая в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности. Различают воссоздающее воображение и творческое воображение.

Представление - образ ранее воспринятого предмета или явления (представление памяти, воспоминание), а также образ, созданный продуктивным воображением.

**Сущность процесса**

До сих пор ученым почти неизвестно о механизме воображения. Эта форма характерна только для человека и странным образом связана с деятельностью организма. Благодаря воображению человек творит  и разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Воображение является основой наглядно – образного мышления, позволяющему человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий.

От восприятия воображение отличается тем, что его образы не всегда соответствуют реальности, в них есть элементы фантазии, вымысла.

Душевная жизнь – это безостановочное движение представлений.

В разные отрезки времени одно и тоже представление может пребывать в разных областях сознания.

**Классификация**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Активное* | *Пассивное* | *Продуктивное* | *Репродуктивное* |
| возникает по собственному желанию, усилием  воли. | возникает у человека спонтанно, по мимо воли и желания. | действительность сознательно конструируется человеком. *(но при этом в образе она творчески преобразуется)* | воспроизвести реальность в том виде, в каком она есть.*(элементы фантазии)* |

            Определяется четырьмя видами:

Представление разделяют

по функционированию ведущего органа чувств

-         зрительные

-         двигательные

-         и др.

по содержанию

-         технические

-         топографические

-         музыкальные

-         и др.

**Развитие процесса**

Первичной базой для воображения всегда остается реальность – жизнь.

Воображая человек, творит – художник – картины, конструктор – сооружения. Наращивая свою потенциальную базу человек, воплощает свои воображаемые «проекты» в жизнь. Воображение тесно связано с такими процессами как память, мышление, без взаимосвязи с ними невозможен процесс осуществления своей идеи.

Для успешного развития полноты, правильности, ясности представления необходим интерес к конкретному виду деятельности. Представление о предмете тем прочнее и ярче, чем чаще этот предмет является объектом внимания и действий человека. Пассивное повторение восприятия объекта не формирует представление о нем. Средствами формирования зрительных, двигательных, а также  схематических представлений учащихся являются учебные кинофильмы, диафильмы, видеофильмы.

**Речь.**

***Речь***. Главное свойство языка – условность, произвольность знака. Знак заменяет предмет по своей чувственной форме, можно оперировать объектом без практического действия с ним. Язык – совокупность знаков и правил оперирования ими. Речь - процесс использования языка; форма общения, опосредствованная языком. Функции речи: 1. Коммуникативная - основная функция, 2. Экспрессивная - ею обязательно обладает аффективная речь, 3. Индикативная (указание на объект), 4. Номинативная (называние), 5. Сигнификативная (обозначения, приписывание значения), 6. Гностическая (сохранение и передача общественного опыта в виде знания), 7. Планирование, 8. Регуляция действий.

Речь– выражение определенного мыслительного содержания средствами объективной системы языка, использование языка для целей общения и сообщения. Язык – система знаков. Знак → язык → речевая деятельность. Функции – выражение, сообщение, обозначение, воздействие. Виды – устная (диалогическая, монологическая – обе могут быть активной и пассивной); письменная; кинестетическая, внутренняя (процесс мышления); внешняя (общение, обмен информацией).

Речь – совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл, и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков.

Речь – один из видов коммуникативной деятельности человека использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом).

**Сущность процесса**

Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обобщается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

**Классификация**

Речь является полиморфной деятельностью  - в своих различных функциональных значениях представлена в разных формах:

*внешняя, внутренняя, монолог, диалог, письменная, устная и т. д.*

Внешняя – средство общения;

Внутренняя – средство мышления;

Письменная – один из способов запоминания информации;

Диалог – двусторонний обмен информации;

Монолог – процесс рассуждения;

**Развитие процесса**

Первое слово ребенка по своему значению как целая фраза. То, что взрослый человек выразил бы развернутым предложением, ребенок передает одним словом. С  развитием мышления происходит развитие всех форм речи человека.

С помощью речи обучаемые изучают учебный материал, общаются, влияют друг на друга и воздействуют на себя в процессе самовнушения.

Чем активнее обучаемые совершенствуют устную, письменную и другие виды речи. Пополняют свой словарь, тем выше уровень их познавательных возможностей и культуры.

1. **«Образ мира» и проблема изучения познания в психологии.**

Понятие **«образ мира»**было введено Леонтьевым. В 1978г. А.Н. Леонтьев выступил с докладом на эту тему, где впервые употребил понятие «образ мира». Для представления познания как единого целого предложил ввести понятие «О.М.», воспринимать познание как единую систему. «О.М.» строится субъектом на основе взаимодействия с реальностью. «О.М.» воспроизводит пространственно-временные характеристики окружающего мира (благодаря процессу восприятия) – 4-х мерный образ. Однако Леонтьев обратил внимание, что О.М. не сводится к актуальной картине мира: я сижу, готовлюсь к сегодняшней лекции. Сейчас – это мой образ мира, но я помню, что сзади у меня стеклянная дверь и если я отодвину стул – то разобью ее. Т.е. я помню свой прошлый опты. Поэтому О.М. шире, чем восприятие пространства. Кроме пространственно – временной характеристики, существует еще одна – 5-е квазиизмерение, которое строится из-за культурного мира и он есть только у человека. Это –*смысловое поле, система значений.*ОМ отличается различными особенностями в разных возрастах; пример: детский познавательный эгоцентризм (ребёнок может видеть окружающее только со своей стороны).

Хотя Леонтьев ввел понятие О.М., он не успел его развить (умер через 2 месяца после доклада).

Многие его последователи пытались расширить это понятие, однако каждый рассматривал его со своей точки зрения:

Логвиненко: пытался рассматривать О.М. как систему отсчета – процесс восприятия.

Величковский рассматривал О.М. с точки зрения когнитивной психологии.

Петухов с точки зрения психологии мышления.

Т.о. не было единой системы исследования этого понятия, оно слишком абстрактно, его трудно наполнить каким- либо содержанием.

17.**Общее представление о восприятии.Двойственная природа перцептивного образа. Виды и свойства восприятия**.

*Восприятием называется* отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Восприятие, в отличие от ощущения, отражает предмет в целом, в совокупности его свойств, а не отдельные свойства. Восприятие качественно новая ступень чувственного познания с присущими ей особенностями.

Восприятие, как и любой другой психический феномен, можно рассматривать как процесс и как результат. В основе восприятия лежат межполушарные связи, связи между различными анализаторами. В корковой области анализаторов различают первичные поля, возбуждение которое дает ощущение, и вторичные поля, работа которых заключается в объединении ощущений в целостный образ и осмыслении его.

Главная особенность перцептивного образа заключается в его двойственности: с ОДНОЙ стороны, восприятие это чувственное отражение объективного мира, а с другой ­ форма представления знаний человека о нем в виде предметного значения образа.

Двуплановость наглядно видна при намеренном (искусственном) различении мира предметов и физического мира, слитых в процессе восприятия в единый предметный образ, это:

различие между воспринимаемым и знаемым миром;

различие между субъективным образом и объективными Свойствами реального объекта;

известная ограниченность наших органов чувств и физическая Многомерность объекта;

принципиальная несводимость свойств субъективного образа (его значения, личностного смысла), детерминированных культурно исторически и индивидуально ситуативно, к набору определенных физических характеристик или соответствующих им ощущений.

Двойственность природы перцептивного образа нашла свое терминологическое отражение в работах психологов самых разных школ и направлений: первичные образы и образы восприятия (Г. Гельмгольц), чувственная основа и воспринимаемый смысл (Э. Титченер), чувственная ткань и предметное содержание (А.Н. Леонтьев), видимое поле и видимый мир (Дж. Гибсон). Как отмечал известный немецкий исследователь восприятия Курт Коффка, попытки вычленения в чувственном образе двух его планов можно обнаружить в трудах античных авторов Евклида и Птолемея.

Свойства:

1. Предметность – акт объективации, т.е. соотношение сведений внешнего мира к этому миру. Решающую роль играют осязание и движение. Объект воспринимается нами как обособленное в пространстве и времени отдельное физическое тело. Наиболее ярко это свойство проявляется во взаимообособлении фигуры и фона.

2. Целостность – ощущения отражают отдельные свойства предметов, восприятие лишь целостный образ, складывающийся на основе обобщения знаний об отдельных свойствах, качествах, получаемых в виде отдельных ощущений. Внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в образе. Следует рассматривать два аспекта этого свойства:

объединение разных элементов в целом;независимость образованного целого от качества составляющих его элементов.

3. Структурность (обобщенность) – не является суммой ощущений. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени (слушая музыку, мы слышим ноты одну за другой).

4. Константность – относительно воспринимающего субъекта объекты непрерывно меняются. Благодаря свойству константности, состоящему в способности перцептивной системы компенсировать эти изменения, мы воспринимаем окружающие предметы как относительно постоянные по форме, величине, цвету. Многократное восприятие одних и тех же объектов при разных условиях порождает константность этого образа. Обеспечивает относительную стабильность окружающего мира, отражая единство предметов его существования.

5. Осмысленность – хотя восприятие возникает в результате непосредственного воздействия раздражителя на рецепторы, перцептивные образы имеют определенное смысловое значение. Восприятие тесно связано с мышлением, понимаем сущности предмета, что позволяет мысленно назвать его, т.е. отнести его к определенной группе предметов, классу, обобщить его. Основана на связи восприятия с мышлением, с пониманием сущности предмета. Связана с работой вторичных корковых полей анализаторов.

6. Избирательность – преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими.

Принципы организации восприятия (свойства предметности и целостности) наиболее глубоко и ярко описаны и проанализированы представителями гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, Ч. Осгуд и др.).

Источники целостности и структурности восприятия лежат в особенности самих отражаемых субъектов, с одной стороны, и в предметной Деятельности человека, с другой.

Итог восприятия – интегральный, целостный образ окружающего мира, возникающий при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств субъекта.

Виды восприятия: зрительное, слуховое, осязательное и т.п.

Особенности восприятия: возникновение апперцепции (свойство психики человека, выражающее зависимость восприятия предметов и явлений от предшествующего опыта данного человека). Апперцепция обуславливает различия при восприятии одних и тех же предметов различными людьми или одним и тем же человеком в разное время.

Важнейшим феноменом восприятия является отнесенность предметного образа к реальному миру – феномен проекции (к примеру, человек видит не изображение предмета на сетчатке глаза, а реальный предмет в реальном мире). Этот феномен можно проследить на всех уровнях организации Личности.

Иллюзии- ошибочные восприятия реальных вещей или явлений. Обязательное наличие подлинного объекта, хотя и воспринимаемого ошибочно, – главная особенность иллюзий, обычно разделяемых на аффективные, вербальные (словесные) и перейдолические.   
Аффективные (аффект – кратковременное, сильное эмоциональное возбуждение) иллюзии чаще всего обусловлены страхом или тревожным, подавленным настроением. В этом состоянии даже висящая на вешалке одежда может показаться грабителем, а случайный прохожий – насильником и убийцей.

Вербальные иллюзии заключаются в ложном восприятии содержания реально происходящих разговоров окружающих; человеку кажется, что эти разговоры содержат намеки на какие-то неблаговидные поступки, издевательства, скрытые угрозы по его адресу.   
Очень интересны и показательны перейдолические иллюзии, обычно вызываемые снижением тонуса психической деятельности, общей пассивностью. Обычные узоры на обоях, трещины на стенах или на потолке, различные светотени воспринимаются как яркие картины, сказочные герои, фантастические чудовища, необыкновенные растения, красочные панорамы.

18.**Общее представление об ощущении. Функциирецепции. Виды ощущений и возможность их классификации.**

**Ощущение –** психическое отражение изолированных свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств. Возникновение ощущений связано с особыми физиологическими процессами, участвующими в приеме и первичном преобразовании воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды организма. Эти устройства получили название анализатора.

Рецепция – трансформация энергии внешнего мира в процесс нервный распространяющегося возбуждения, несущий центрам нервным информацию о действии соответственного раздражителя. Психофизическая зависимость, описываемая законом Вебера - Фехнера, возникает в системах сенсорных уже в самом первом звене, на рецепторном уровне. Функция рецепции находится под регулирующим контролем со стороны системы нервной центральной, реализуемым через эфферентные волокна в составе сенсорных нервов

Классификации ощущений: по модальности, генетическая. Классификации рецепторов: по модальности, по виду энергии Х.Хэд, Ч.Шеррингтон. По модальности: изначально 5 чувств, затем список пополнялся. Каждый анализатор состоит из трех частей: переферического отдела (рецептора), где происходит перекодировка физического воздействия в нервные импульсы, афферентных (проводящих) нервных путей, по которым информация, закодированная в виде нервных импульсов передается в центральную нервную систему и центра анализатора – корковых проекционных зон. В результате переработки информации в корковом отделе анализатора и возникают ощущения. Обратный сигнал, который реализует реакцию организма на стимул, проходит по эфферентным (выносящим) нервным путям. По виду энергии (Вундт): механорецепторы – располо­женных на периферии рецепторов, проводящих путей и корковых проекционных зон. Хеморецепторы – чувствительность к химическим веществам. Фоторецепторы – энергия света. Генетическая (Х.Хэд): эпикритическая и протопатическая чув­ствительность. Более молодая и совершенная эпикритическая чувстви­тельность позволяет точно локализовать объект в пространстве. Протопатическая более древняя – отражает субъективные процессы.

**По Ч.Шеррингтону** ощущения принято разделять на контактные (раздражитель сам действует на воспринимающий орган и посредник, доставляющий информацию, не требуется) и дистантные (необходим особый агент, доводящий информацию до сенсорной поверхности). Контактными ощущения являются вкусовые, обонятельные, кожные, кинестетические (ощущения положения отдельных частей тела) и органические (голод, жажда и т.п.), дистантными – слуховые и зрительные ощущения. Шеррингтон предложил классифицировать ощущения по расположению соответствующих им рецепторов (по рецептивным полям). В этом случае они различаются на интерорецептивные ощущения (от рецепторов, расположенных во внутренних органах), проприорецептивные (от рецепторов, расположенных в мышцах, связках и сухожилиях) и экстерорецептивные (от рецепторов, расположенных на наружной поверхности организма).

Пороги ощущений: 1) нижний абсолютный порог – это тип величины интенсивности стимула впервые вызывающего ощущения. Минимальная интенсивность раздражителя, при котором возникает соответствующее ощущение . Нижний абсолютный порог различен для каждой модальности, зависим от свойств анализатора и психологического состояния человека. Приемы установления значений: постепенно увеличивать интенсивность стимула до возникновения ощущений. Постепенно уменьшать интенсивность до исчезновения. Вычислить среднюю интенсивность раздражителя в ответ на который в 50% случаев фиксируется наличие ощущения. 2) Абсолютный верхний порог ощущения – тип величины интенсивности стимула, при котором впервые возникает изменение модальности ощущения. Максимальная интенсивность раздражителя, при котором ощущение теряет свою модальную специфичность (часто переходя в боль). 3) разностный (дифференциальный) порог – это минимальная величина изменения в интенсивности двух стимулов, впервые воспринимается, как едва заметное различие. Минимальное различие в интенсивности двух раздражителей, при котором возникают отличные друг от друга ощущения 4) относительный РП – это отношение РП к эталонному стимулу, относительно которого РП изменяется. 2 вида чувствительности: абсолютная чувствительность – величина, обратная АНП; разностная чувствительность, величина обратная РП. Измерение дифференциального порога важно для решения широкого круга практических задач.

Пороги чувствительности. Виды порогов. Психометрическая кривая. Методы измерения порогов. Статистическая природа сенсорных явлений. Прямые и косвенные измерения и шкалирование ощущений. Основной психофизиологический закон.

Чувствительность является одним из основных свойств сенсорной системы и характеризует ее способность адекватным образом реагировать на действие стимула. Под адекватной реакцией в данном случае подразумевается формирование образа ощущения (сенсорного образа), возникающего в результате действия на рецепторы стимула соответствующей модальности и процессов, протекающих в центральных отделах анализатора. Выделяют два вида чувствительности – абсолютную чувствительность (АЧ) и разностную чувствительность (РЧ). Последнюю иногда называют дифференциальной чувствительностью.

АЧ измеряется величиной абсолютных порогов чувствительности, РЧ – величиной разностных порогов чувствительности (РП). Абсолютные пороги бывают двух видов – нижний абсолютный порог (НАП) и верхний абсолютный порог (ВАП).

***Психометрическая кривая*** – график зависимости вероятности обнаружения (или различения) раздражителя от его величины, обычно получаемый в психофизическом эксперименте с помощью метода постоянных раздражителей. Ось ординат представляет собой относительную частоту положительных ответов, ось абсцисс при определении абсолютного порога – интенсивность раздражителя, а при определении дифференциального порога, как правило, – абсолютное значение разности между постоянным и переменным стимулами.

Ставшие классическими три основных метода измерения порогов, описание которых было дано еще Фехнером: метод границ (или метод минимальных изменений); метод установки (или метод средней ошибки); метод констант (или метод постоянных раздражителей).

Для осуществления процесса субъективного шкалирования существует ряд методов, характеризующихся определенными правилами, по которым числа приписываются тем или иным качествам объектов. В рамках классической психофизики применяются методы средней ошибки, минимальных измерений, постоянных раздражителей. К новым психологическим методам относятся, во-первых, прямые методы, такие как уравнивание интервалов, прямая числовая оценка, парное сравнение, ранжирование, во-вторых, непрямые методы, например, фехнеровский метод шкалирования едва заметных различий.

*Закон Вебера – Фехнера – эмпирический психофизиологический закон, заключающийся в том, что интенсивность ощущения пропорциональна логарифму интенсивности стимула.*

В ряде экспериментов, начиная с 1834 года, Э. Вебер показал, что новый раздражитель, чтобы отличаться по ощущениям от предыдущего, должен отличаться от исходного на величину, пропорциональную исходному раздражителю. Так, чтобы два предмета воспринимались как различные по весу, их вес должен различаться на 1/30, для различения яркости двух источников света необходимо, чтобы их яркость отличалась на 1/100 и т. д.

На основе этих наблюдений Г. Фехнер в 1860 году сформулировал «основной психофизический закон», по которому сила ощущения p пропорциональна логарифму интенсивности раздражителя *S:*

p=k\*log{S}\{S\_0}

где S\_0 – граничное значение интенсивности раздражителя: если S<S\_0, раздражитель совсем не ощущается.

Так, люстра в которой 8 лампочек, кажется нам настолько же ярче люстры из 4-х лампочек, насколько люстра из 4-х лампочек ярче люстры из 2-х лампочек. То есть, количество лампочек должно увеличиваться в разы, чтобы нам казалось, что прирост яркости постоянен. И наоборот, если прирост яркости постоянен, нам будет казаться, что он уменьшается. Например, если добавить одну лампочку к люстре из 12 лампочек, то мы практически не заметим прироста яркости. В то же время, одна лампочка, добавленная к люстре из двух лампочек, даёт значительный кажущийся прирост яркости.

Закон Вебера – Фехнера можно объяснить тем, что константы скорости химических реакций проходящих при рецептировании нелинейно зависят от концентрации химических посредников физических раздражителей или собственно химических раздражителей.

19.**Определение и основные процессы памяти. Виды памяти; их возможности классификации. Модели памяти. Закономерности памяти: кривые забывания, закон «края рядя», память и деятельность, мотивация и запоминание.**

**Определение и основные процессы памяти**.

*Память*- форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память сложная функциональная система, активная по своему характеру, развертывающаяся во времени и представляет собой ряд последовательных процессов:

*Запоминание*– процесс, обеспечивающий удержание информации в памяти, которая является прямым продолжением восприятия. Зависит от характера запоминаемого материала, времени и задачи. Может быть произвольным и непроизвольным. Формы запоминания – заучивание (предполагает некоторую активность) и запечатление (без воли субъекта).

*Сохранение*– динамический процесс, включающий все процессы запоминания и переработку материала на основе определенным образом организованного усвоения.

*Воспроизведение*– процесс восстановления, реконструкции, актуализации содержания памяти. Это процесс декодирования закодированной информации в памяти.

*Забывание*– процесс противоположный запоминанию (сохранению).

**Виды памяти и возможности классификации.**

Функциональная классификация

По процессам (запоминание, сохранение, припоминание, забывание).

По связям (предметные связи памяти (Эббингауз) и смысловые (память как восстановление)).

По наличию сознательного намерения (есть или нет цель запоминать): непроизвольная и произвольная память. Актуально для классической психологии. У нас исследовали Зинченко и Смирнов. Они сделали вывод, что запоминается (непроизвольно) материал, который соответствует основному руслу деятельности.

По наличию средства запоминания (Выготский: узелки на память, записать, вести ежедневник): непосредственная и опосредованная память.

По длительности хранения информации (Аткенсон и Шифрин): ультракратковременная или мгновенная память (сенсорный регистр; 1 секунда, может быть 3), кратковременная (до минуты), промежуточная (несколько часов) и долговременная (неопределенно долгое время, делится на подвиды: эпизодическая и семантическая).

**По доминирующему виду психической активности (или предметная классификация)**

*-Образная память – есть подвиды, которые равны количеству модальностей ощущений (11). Г. Эббингауз. Память – это связь двух представлений, одно порождает другое. Представление – образ.*

*-Двигательная память - двигательные навыки. Впервые исследовалась в бихевиоризме (Уотсон, Торндайк, Скиннер)..*

*-Эмоциональная память – память на эмоциональные состояния, они имеют тенденцию накапливаться. Впервые указал Ребо. Подробно исследовал Фрейд.*

*-Символическая память (вербально-логическая) – включается мышление. Впервые описана в работах Жане, который отрицал все остальные виды памяти. Память – это рассказ.*

**Генетическая классификация(по древности).** Блонский выдвигает аргументы в пользу того, чтобы 4 вида памяти, которые он определил, считать стадиями ее развития. Онтогенетические и филогенетические аргументы: 1. Самый древний вид памяти – двигательная память. В онтогенетическом аргументе – эта память возникает раньше других (в первые несколько дней, ребенок в позе кормления демонстрирует сосательные движения). Филогенез – у простейших есть простейшие формы двигательной памяти. 2. Аффективная память возникает вслед за двигательной (в первые несколько месяцев). Онтогенез: Уотсон, показывал детям кролика и выдергивал коврик – возникают страхи. В филогенезе – опыты с червями в лабиринтах. 3. Образная память (развивается до позднего детства). В онтогенезе – исследователи расходятся во мнении по поводу того, когда возникают образы у ребенка: в 6 месяцев или в 2 года. В филогенезе – один зоопсихолог утверждал, что его собака видит сны. У людей, которых мы называем дикарями, образы есть. Возможно, развиты даже больше, чем у европейцев. 4. Словесно-логическая память. В филогенезе не существует. В онтогенезе возникает лет в 6-7, развивается до подросткового возраста и дальше. Разрушение памяти идет от высшей к низший (от словесно-логической и дальше).

***Особые виды (случаи) памяти. Классификация, 3 вида:***

**Гипомнезия** – случай сниженной памяти. Крайний вариант – амнезия (отсутствие памяти).

**Гипермнезия** – особо хорошая память.

**Парамнезия** – ошибки памяти (псевдопамять).

**По степени осмысленности:**

- *механическая память- основана на повторении материала без его ос­мысливания*;

- *смысловая память(логическая)- предполагает осмысливание запоминаемого мате­риала, которое основано на поминании внутренних логических связей между его частями.*

1. **Модели памяти.**ответная реакция Звук

***М***http://www.studfiles.ru/html/2706/154/html_5onopBOG4N.OFWN/htmlconvd-RtvQcK_html_353dff75.gif***одель Сперлинга***



б

у

ф

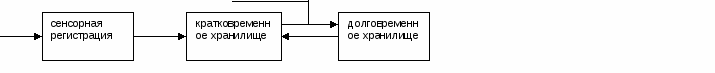
е

р

1 2 3 4 5

1 этап – запечатление (зрительная крат. память) всей информации, практически через 250 мс часть информации исчезает, часть переходит в следующий блок. 2 – сканирование – механизм передачи информации в буфер опознания. 3 – в буфере происходит активная переработка информации: отбор значимой информации, выделение информативного признака, категоризация. Далее посредством механизма повторения происходит активизация слуховой памяти и аккустических кодов. На основе 4 и 5 частей модели происходит ответная реакция. Человек запоминает больше информации, чем может воспроизвести. Скорость повторения 3 слова в секунду. Происходит ответная реакция в виде речевых, двигательных сигналов. Важную роль играет слуховая память: как механизм, осуществляющий обратную связь между сканированием и ответной реакцией. Эта модель относится к структурным.

***Модель Аткинсона***повторение

http://www.studfiles.ru/html/2706/154/html_5onopBOG4N.OFWN/htmlconvd-RtvQcK_html_m2fd3af.gif

1 2 3

Наиболее структурно упорядоченная. 2 – процесс управления информацией, поступающей из сенсорного регистра (кодирование, селекция информации, принятие решения, стратегия извлечения информации из памяти).

Они используют метафору компьютера: УКП – накапливание КП-переработка, ДП-хранение; согласно их схеме, информация не просто «перекачивается» из одного блока в другой, а копируется путем переведения в другие коды:I.Кодирование.Сенсорный регистр – сенсорный след инф в УКП сохраняется в модально-специфической форме: зрительной, слуховой, тактильной.II. ОбъемУКП равен объему восприятия. Все то, что мы восприняли сохраняется в УКП.III. Время хранениядля каждой модальности существует свой интервал: 0,3 сек – зрительное восприятие, до 4х сек – слуховое, другие модальности не исследованы.

Эти модели показывают сложность переработки информации в различных блоках памяти.

**Модель уровневой обработки информации**

Модель Крейка и Локхарта. Считают, что информация в первичной (кп) памяти может быть обработана множеством способов, в частности научением.

**уровень переработки по внешним признакам (увидеть)**

**уровень звукового (вербального) представления (услышать)**

**уровень воссоздания (кодирования) смысла. Глубокая смысловая переработка ведет к лучшему сохранению ее в памяти.**

Семантическое кодирование является основой построения долговременной памяти.

Все модели начинаются со входа, включают в себя различные виды кодирования. Эти коды в дп реконструируются, трансформируются, классифицируются, группируются, организуются и включаются в уже существующие коды, способствуют построению нового знания и характеризуют активную работу памяти.

1. **Законы памяти.**
   1. **Кривые забывания.**

**Кривая забывания**– немецкий психолог Герман Эббингауз в экспериментах (заучивал список бессмысленных слов «зад» «бек» «сид») установил, что процесс забывания протекает неравномерно: сначала быстро, затем медленнее. В течение первых 5 дней после заучивается забывание идет быстрее, чем в последующие 5 дней.

По мнению Г.Эббингауза полученная кривая забывания соответствует логарифмической зависимости: это дало ему основание распространить логарифмический закон (психофизический) Г.Фехнера на область памяти. Установил, что процесс забывания протекает неравномерно: сначала быстро, затем медленнее. В течение 1 часа – до 60%, а через 6 дней остается менее 20% от первоначального. Величину, дополнительную к числу правильно воспроизведенных слов, Эб-уз назвал *индексом забывания*и построил «Кривую забывания», которую можно назвать кривой воспроизведения. По мнению Г.Эббингауза полученная кривая забывания соответствует логарифмической зависимости.

* 1. **Закон «края ряда».**

**Закон края ряда**- когда запоминаются только первые и последние символы в ряду, а середина забывается.

В условиях заданной испытуемому деятельности, то есть некоторого задания, которое передается испытуемому для исполнения, то содержание, которое входит в цель производимых испытуемым действий, запоминается достаточно эффективно и, что обращает на себя внимание, может быть воспроизведено с достаточной точностью, конкретностью. Иначе обстоит дело с тем содержанием, которое составляет способы выполнения действия, его условия. Это содержание запоминается относительно менее эффективно и в гораздо более схематической форме.

* 1. **Память и деятельность.**

Память и деятельность: установлена между ними закономерность т.е. Запоминается то, с чем работаешь – личностная причастность.

Начало изучения памяти как деятельности было положено работами французских ученых, в частности Поля Жане. Он одним из первых стал трактовать память как систему действий, ориен­тированных на запоминание, переработку и хранение материа­ла. Французской школой в психологии была доказана социаль­ная обусловленность всех процессов памяти, ее прямая зависи­мость от практической деятельности человека.

В отечественной психологии преимущественное развитие по­лучило направление в изучении памяти, связанное с общепси­хологической *теорией деятельности.*(А.Н.Леонтьев, П. И.Зинченко, А.А.Смирнов).

Ряд интересных фактов, раскрывающих особенности меха­низмов запоминания, условия, при которых оно происходит луч­ше или хуже, обнаружил в своих исследованиях А.А.Смирнов. Он установил, что *действия запоминаются лучше, чем мысли*, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, ко­торые связаны с преодолением препятствий, в том числе и са­ми эти препятствия.

Наибольшего развития у человека достигают те виды, которые чаще используются. Отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Например: ученый – хорошо: смысловая и логическая; слабо: механическая. У преподавателей и врачей хорошо развита память на лица.

**Мотивация и запоминание.**

В психоанализе рассматриваются феномены действия защитных механизмов в плане **мотивационного**забывания (защитный механизм вытеснения: этот материал в памяти есть, но извлечь его трудно). Обнаружение его происходит с помощью метода свободных ассоциация.

Исследования **мотивации**в рамках теории Левина: наличие квазипотребности определяет мнемическую эффективность в непроизвольной памяти (сила следа зависит от силы напряжения). В зависимости от этапа прерывания действия (этапы решения задачи: при прерывании на этапе окончательного решения, испытуемый в отсутствии экспериментатора вместо нового задания доделывал старое). Коэффициент на начальном этапе был очень низкий, а в середине в два раза выше.

Левин разграничивал понятия забывания: 1. относящееся к памяти как к набору знаний и 2. невыполнение намерений, когда знание о нем в памяти есть и 3. 'злопамятность' связанная с аффективными состояниями. Объяснять забывание причинами времени нельзя (как и в физике). Экспериментальные работы позволили выдвинуть следующие положения: 1. намерение не существует как отдельный факт а принадлежит к целостной структуре действий в сфере личности. Поэтому намерения забываются когда меняется сфера действий (переход к иному заданию, после паузы); 2. намерение обусловлено характером требования материала (изменения формата и цвета также способствуют забыванию) 3. намерения забываются при замещающем выполнении (рисование монограммы приводить к забыванию о подписи, письменная фиксация ослабляет внутреннюю потребность не забыть); 4. забывание может быть объяснено наличием естественных противоположных потребностей (Фрейд.).

20.**Определение, виды, функции внимания. Внимание в классической психологии сознания и его современное понимание. Основные свойства и их экспериментальные исследования. Нарушения внимания.**

**Внимание** – это направленность психики, сознания на определенный объект, имеющий для личности устойчивую или ситуативную значимость. Оно предполагает повышение функционирования сенсорики, памяти, интеллекта. Внимание может быть направлено на процессы, происходящие внутри нас и на предметы окружающего мира. Внимание обеспечивает положительную задержку активности на том или ином предмете. Установка определяет выбор тех или иных впечатлений, событий, концентрацию на них психической энергии. Таким образом, внимание – специфическая человеческая психическая деятельность, которая служит для трансформации тех или иных установок импульсивного поведения. Внимание является сквозным психическим процессом, так как никогда не выступает отдельно, а только вместе с какой-либо деятельностью, как ее сторона или характеристика. Внимание не имеет особого содержания, оно находится внутри всех процессов. Сущность внимания заключается в направленности, которая определяет селекцию информации, предполагающую произвольный и непроизвольный выбор объектов и более длительную обработку, сохраняющуюся в сознании. Сущность также заключается в сосредоточенности субъекта на объекте.

***Виды внимания.***  
Различаются (Добрынин) три вида внимания:   
  
-1- непроизвольное внимание как непреднамеренно возникающая ориентировочная реакция;   
  
-2- произвольное внимание, связанное с целенаправленными волевыми усилиями; и   
  
-3- постпроизвольное внимание, когда в результате сдвига мотива на цель выполнение действия осуществляется без значительных волевых усилий.  
  
 В непроизвольном выделяют: 

-вынужденное – определяется видовым опытом субъектом и обусловлено внешними факторами среды;

-невольное – зависит от индивидуального опыта, проявляется в минуты отдыха, может быть длительным и устойчивым при сильном интересе, привлекают его объекты, которые находятся ближе всего, более значимы и более бросаются в глаза;

-привычное – обусловлено установками субъекта и намерением выполнить ту или иную деятельность, внимание к алгоритму деятельности (водитель – знаки).

В произвольном:   
  
-волевое – проявляет себя в условиях помех, когда есть конфликт между хочу и надо;

-выжидательное – проявляется во всех задачах на бдительность;

-собственно произвольное – сознательное внимание, но протекающее довольно легко, с минимум усилий;

-спонтанное – высшая форма развития внимания, аналогично послепроизвольному, это когда нам трудно начать что-то, но начав уже нет необходимости прилагать усилия.

**Функции внимания.**

(а) избирательность деятельности – отбор материала  
  
(б) направленность деятельности  
  
(в) активность деятельности  
  
(г) улучшение качества любой деятельности  
  
(д) отбор и удержание значимых воздействий  
  
(е) регуляция и контроль деятельности – направляем энергию (интеграция, встраивание, расширение и углубление знания)

**Внимание в психологии сознания и современное понимание.**

1. Внимание и психология сознания.   
  
Так внимание являлось фундаментальным свойством сознания -- центрального предмета в этой школе, то вниманию было посвящено множество исследований.   
  
В психологии сознания существовало три метафоры сознания и связанных с ним три метафоры внимания:   
  
1. Структурная метафора сознания Вундта:   
  
Вундт "Сознание и внимание".   
  
Вниманием называется процесс происходящий при более ясном восприятии ограниченной по сравнению со всем полем содержаний сознания.   
  
"Внимание определяется как состояние сознание, степень сознательности которая обеспечивает улучшение эффективности деятельности. С вниманием связано состояние интереса (аффективное переживание), а также определенный комплекс кожных и кинестетических ощущений, которые можно представить как эмпирическую реальность для разговорного термина внимание. При внезапном возникновении внимания в сознании происходит переструктурирование всех его содержаний по принципу ясности и нахождений содержаний в фокусе или на периферии. В этом смысле внимание становится тождественно сенсорной ясности. Распределение содержаний на ясные или темные является единственным и характерным признаком внимания как душевного процесса (присутствие в сознании чувств или кинестетических ощущений не является обязательным. Однако, ясность представления зависит скорее от собственной концентрации сознания на чем-то и возможности его произвольного переключения, чем от характера самого представления   
  
Джеймс. Метафора потока. Сознание – это поток, одно из важнейших свойств потока избирательность – внимание это и есть избирательность потока сознания. Основная функция отбор, селекция.  
  
Титченер. Метафора волны. Сознание это река, на пути течения сознания может встретиться препятствие. Внимание это волна, эффекты волны его характеризуют:  
  
Критерии внимания изнутри:  
  
1. ясность сознательных представлений. На гребне волны все сенсорные переживания ясные.  
  
2. отчетливость. (все сенсорные переживания отделены друг от друга)  
  
3. самозадержка. Фиксация сознания на каких-то впечатлениях.  
  
Критерии описывающие внимание извне:  
  
1. продуктивность деятельности  
  
2. телесные сопровождения деятельности.  
  
7. Теории внимания в когнитивной психологии. Это современный подход. Основное внимание селективности и объему внимания.  
  
Подходы когнитивной психологии к изучению механизмов внимания.  
  
Здесь необходимо выделить три класса теорий:   
  
1. Внимание как селекция.   
  
Этот подход был сосредоточен на исследовании механизмов селекция, выбора одно или другого объекта, в основном на материале перцептивного материала. Эти исследования начались с рассмотрения феномена вечеринки с коктейлем - ситуация совершения субъектом произвольного или непроизвольного перцептивного выбора. Это привело к созданию методики селективного слушания (повторения) Черри: ситуация выбора одного и игнорирования других одновременно подаваемых сообщений. Повторение состояло в задаче моментального воспроизведения релевантного (определенного задачей) сообщения, отстраиваясь от нерелевантного каналов. Это позволило создать несколько моделей селективного внимания первая из которых (модель ранней селекции) была создана Бродбентом в его работе "Восприятие и коммуникация". Функционирование внимания сравнивалось с работой электромеханического устройства - фильтра, отбирающего информацию на основе сенсорных признаков и работающего по принципу 'все или ничего'. Он исходил из следующего: перерабатывающая, перцептивная система представляет из себя канал с ограниченной пропускной способностью (восприятие ограниченного количество информации в единицу времени). Ограниченную способность определяет нахождение определенного блока, механизма перед этим каналом, называемый фильтром, работающим согласно определенным закономерностям задачи, его настройки. Информация попадает извне в сенсорный регистр, затем в КП (здесь информация попадает и сохраняется полностью и обрабатывается параллельно), после фильтра остается часть информации, так как фильтр связан с системой долговременной памяти (хранилище условных вероятностей прошлых событий), определяющей что надо извлекать из этого информационного потока (например инструкция, настраивающая фильтр на определенный аспект информации). Таким образом внимание это есть фильтр в системе переработки информации, делающий возможным восприятие в системе с ограниченной пропускной способностью, настроенный на определенные аспекты стимуляции (физические признаки: слева-справа, громче-тише, мужской-женский). Однако возникает проблема именно физических признаков настройки (собственное имя на 'вечеринке с коктейлем' опознается сразу, хотя фильтр и не настроен). И здесь возникает идея настройки фильтра на семантические признаки и полемика о том, где расположен фильтр - либо до перцептивной перерабатывающей системы, либо прямо перед ответом Теория Нормана и Дойч: внимание это не фильтр и вся перцептивная система работает параллельно, а внимание - это настройка на уровне ответа. В памяти существуют центральные детекторы, активация которых служит с механизмом восприятия. Эти структуры находятся под влиянием двух потоков информации - периферической и центральной, последний поток определяется интегральной характеристикой значимости данного сообщения или объекта (pertinense) - модель уместности). А.Трейсман заняла промежуточную позицию: существует и фильтр настроенный на физические признаки и на более сложно организованные аспекты информации (фонетические, грамматические, семантические) и в зависимости от важности сигнала возможна переработка даже не из релевантного канала. Это модель 'дерева' - существует несколько уровней фильтрации в зависимости от сложности задачи, смысла, ожиданий - на любом уровне информация, которая ранее задерживалось могла быть пропущена. Таким образом селективные теории внимания это модели в которых важную роль играет механизм отсева одной информации и пропуска другой. Проблема состояла в месте фильтра или в уровневой организации фильтра. (Эксперименты по настройке what is hell!).  
  
2. Внимание как умственное усилие или ресурсы.   
  
Теории направленные на изучение силовой характеристики внимания Д Канемана \* отвечали на вопрос о том, что определяет политику распределения степени внимания, энергии на разные объекты. Несколько тезисов этого подхода:   
  
-- Внимание -- это трата психических сил на что-то и акт внимания соотносим с умственным усилием (активацией), который определяется не столько желаниями и сознательными интенциями субъекта, сколько объективной сложностью поставленной задачи. Эквивалентом психической затраченной энергии в физиологии является активация. (Иллюстрация этого тезиса возможна на примере закона Йорка-Додсона: там где активация высока, там эффективность деятельности или трата внимания наиболее сильна. Там где активация низка, то мало и психической энергии, например при легкой, автоматизированной работе. При максимуме активации происходит разрушение решения трудной задачи. Внимание затрачивается на сосредоточение на каком-то мотивационном аспекте и на остальное его не хватает.   
  
-- Законы распределения ресурсов психической энергии позволяют построить модель: политика распределения ресурсов внимания позволяет выбрать и осуществить специфические формы ответной активности. Ресурсы же (или активация) ограничены на каждый данный момент в зависимости от состояния субъекта (сон, возбуждение, гипервозбуждение и т.д.). Главным фактором распределения ресурсов для человека является блок оценки требований задачи к ресурсам внимания (). Это блок контроля определяющие сложность, необходимость и т.д. задачи. Здесь же существует еще один блок 'постоянные правила' который работает по законам непроизвольного внимания и могут вмешаться в момент решения задачи и учесть изменение ситуации и перераспределить энергию между задачами. Также на распределение энергии влияет блок действующих в данный момент интенций, работающих по принципу произвольных действий. Еще на политику влияет общее активационное состояние. При падении его ниже какого-то значения выполнение задач невозможно. На активацию в общем виде влияют всякие факторы (arousal) - Детерминанты активации. Сама активация может проявляться не только в продуктивном решении задач при распределении внимания, но и в проявлении физиологических индикаторов активации (вызванные потенциалы, альфа-волны, изменения диаметра зрачка (наиболее важный и прямо коррелирующий с процессами внимания показатель)).   
  
-- Вопрос о возможности распределения внимания на несколько задач (который в модели Бродбента нельзя распределять, а можно только быстро переключать) решается Канеманом введением гипотетического отношения затраченных и требуемых для задачи усилий (Здесь нужен график отношения между реально затрачиваемыми усилиями и объективной сложностью задачи включающим понятия пределов ресурсов и дельта-ресурсов) Таким образом распределять внимание можно при наличии достаточности ресурсов для их решения. Для проверки этого было проведено экспериментальное исследование ситуации двух задач: первичная задача (которая мотивируется: за успешное решение в течении длительного времени за каждый час прибавлялось 10-15 $ при успешном решении основной задачи). Задача состояла из легкого \* (требующего мало ресурсов) и трудного (их откачивающих). (График результатов). По оси ординат откладывался процент ошибок. Вторая задача -- наблюдение на экране разных объектов с инструкцией немедленной реакции на появление буквы D. По оси OX -- эффективность решения обоих задач. В решении основной задачи -- малый процент ошибок, по второй резкое увеличение количества ошибок при переходе от восприятия к счету. Выводы: резкое увеличение количество ошибок при переходе к трудной части основной задачи говорит о том, что все внимание испытуемого переключилось на основную задачу и ресурсов на дополнительную задачу не осталось. (# Обрыв в записи).   
  
сноски   
  
- В лаборатории Романова обе этих позиции рассматриваются одновременно.   
  
- Все эти раздражители оказывают специфическое действие на нервную систему: интенсивность возбуждения, особая чувствительность НС, суммация возбуждений, последовательность возбуждения без утомления и адаптации, совпадение возбуждений.   
  
Современное состояние изучения внимания в когнитивной психологии схоже по объему исследований с психологией сознания.  
  
3. Внимание как перцептивное действие (Найссер). 

**Свойства и эксперименты.**

Статические характеристики внимания: объем, устойчивость, концентрация. Динамические характеристики: селективность, интенсивность, распределение, переключение, колебания.  
  
***Объем*** – для определения объема пользовались тахистоскопом (изучал Вундт, например). Количество однородных предметов, которые одновременно попадают в зону ясного и четкого восприятия. Количество находящихся в поле нашего внимания объектов является подвижным и зависит от связанности содержательно.  
  
***Устойчивость***– определяется длительностью, в течение которой сохраняется концентрация внимания. Длительность зависит от возможности вскрывать в предмете новые стороны и связи.  
  
***Концентрация***– это сосредоточенность. Концентрация означает, что имеется фокус, в котором собрана психическая и сознательная деятельность. Концентрация определяется повышением интенсивности сигнала при ограничении поля восприятия. Включает единство интенсивности и узости объема внимания.  
  
***Селективность***– характеристика внимания, связана с особенностью функционирования доминантного очага. Говорит о способности нашего внимания выделять из окружающего сенсорного «шума» только существенную (релевантную) информацию для нас в данной ситуации, способность отсеивать нерелевантную.  
  
***Интенсивность***– характеризуется высокой степенью сосредоточенности сознания на определенном объекте или стороне деятельности. Энергетическая характеристика.  
  
***Распределение***– способность удерживать в поле внимания управлять как бы несколькими действиями сразу, сохраняя их в поле внимания. Распределение осуществляется быстрым переносом. Зависит от того, насколько связаны друг с другом различные объекты и насколько автоматизированы действия, между которыми должно распределятся внимание.  
  
***Переключение***– сознательное и осмысленное перемещение внимания с той или иной скоростью с одного объекта на другой. Перенос реализуется всегда волевым усилием.  
  
***Колебания***– подвержено первичным непроизвольным колебаниям. В первую очередь, колебания сенсорной ясности.  
  
***Свойства и экспериментальные исследования***  
  
1. Сосредоточенность (концентрация) – выделение сознанием объекта и направление на него внимания.   
  
2. Устойчивость – большая сопротивляемость отвлечениям, благодаря чему человек длительное время может быть сосредоточен на каком-нибудь предмете или действии.   
  
3. Объем внимания – количество объектов воспринимаемых одновременно.   
  
4. Распределение – умение одновременно следить за несколькими предметами или за выполнением различных действий.   
  
5. Переключение – сознательное перемещение внимания на новый объект.  
  
***Устойчивость.***  
  
Если поднести к уху часы, то заметите, что тиканье их то усиливается, то ослабляется и вдруг на мгновение вообще исчезает. Колебания внимания легко наблюдать и при зрительных восприятиях с помощью двойственных изображений. Что вы видите на рисунке: вазу на черном фоне или два профиля на белом? Как только человек увидит оба изображения, в силу вступают колебания внимания: изображение как бы пульсирует - вы видите то вазу, то профили.  
  
Двойственным является и изображение усеченной пирамиды. Она кажется то выпуклой, обращенной вершиной к зрителю, то углубленной с уходящей вдаль задней стенкой. И опять-таки здесь налицо колебания внимания: стенка как бы то приближается, то удаляется от зрителя. Впрочем, колебания можно снять, если не просто рассматривать фигуру, а поставить перед собой новую, более сложную задачу. Представим себе, что перед нами изображение комнаты, которую необходимо обставить: справа поставим стол и стулья, слева на стену хорошо бы повесить картину, на пол постелить ковер, на потолок - хорошо бы люстру и т. д. Пока вы «обставляете» комнату, колебаний внимания не будет... Из этого опыта можно сделать выводы, касающиеся сохранения устойчивости внимания: необходима внешняя и внутренняя активность личности, надо ставить перед собой все новые и новые, задачи.  
  
Большой интерес представляют методы изучения устойчивости внимания, ставшие уже классическими. Обычно используют таблицы Бурдона, состоящие из беспорядочного чередования отдельных букв, притом каждая буква повторяется в строке одно и то же количество раз. Испытуемому предлагается в течение длительного времени (3,5,10 минут) вычеркивать заданные буквы.  
Экспериментатор отмечает число букв, вычеркнутых в течении каждой минуты, и число пропусков. Аналогично измеряется устойчивость внимания с помощью таблиц Крепелина, состоящих из столбиков цифр, которые испытуемый должен складывать в течение длительного времени. Продуктивность работы и число допускаемых ошибок могут служить показателем колебаний внимания.  
  
Дихотомическое прослушивание.  
  
***Концентрация.***  
  
Следующее свойство внимания – концентрация внимания. Под концентрацией внимания подразумевается степень или интенсивность сосредоточенности. А.А.Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре, он считал, что концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга.  
  
***Распределение.***  
  
Проба Бурдона  
  
Под распределением внимания понимают субъективно переживаемую способность человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов одновременно. Именно эта способность позволяет совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания. Хрестоматийным примером служат феноменальные способности Юлия Цезаря, который, согласно преданию, мог одновременно делать семь не связанных между собой дел. Известно также, что Наполеон мог одновременно диктовать своим секретарям семь ответственных дипломатических документов. Однако, как показывает жизненная практика, человек способен выполнить только один вид сознательной психической деятельности, а субъективное ощущение одновременности выполнения нескольких обязано быстрому последовательному переключению с одной на другую. Еще В.Вундтом было показано, что человек не может сосредоточиваться на двух одновременно предъявляемых раздражителях. Однако иногда человек действительно способен выполнять одновременно два вида деятельности. На самом деле, в таких случаях один из видов выполняемой деятельности должен быть полностью автоматизирован и не требовать внимания. Если же это условие не соблюдается, совмещение деятельности невозможно. Исследование распределения внимания имеет большое практическое значение. Для этой цели используются так называемые таблицы Шульте. На этих таблицах изображены два ряда беспорядочно разбросанных цифр, красных и черных. Испытуемый должен в определенной последовательности называть серию цифр, чередуя каждый раз красную и черную цифру. Иногда эксперимент усложняют - на красную цифру надо показывать в прямом порядке, а на черную - в обратном. Как показали исследования, у отдельных испытуемых здесь отчетливо выступают значительные индивидуальные различия. Исследователи (в частности, А. Р. Лурия) считают, что эти различия могут надежно отражать некоторые вариации силы и подвижности нервных процессов и с успехом использоваться в диагностических целях.  
  
***Переключение.***  
  
Следующее свойство внимания – переключение. Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. Переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации. Переключаемость внимания определяются скрытно, переходя от одного вида деятельности к другому.  
  
С помощью таблиц Шультэ ( считать арабские и римские цифры в разных направлениях)  
  
Легкость переключения у разных людей различна и зависит от целого ряда условий (прежде всего соотношение между предшествующей и последующей деятельностью и отношение субъекта к каждой из них). Чем интересней деятельность, тем легче на нее переключиться и наоборот. Переключаемость относиться к числу хорошо тренируемых качеств. Переключаемость внимания, если она происходит на непроизвольной основе, может свидетельствовать о его неустойчивости, но такую неустойчивость не всегда есть основание рассматривать как отрицательное качество. Она нередко способствует временному отдыху организма, анализатора, сохранению и восстановлению работоспособности нервной системы и организма в целом.  
  
С переключаемостью внимания функционально связаны два разнонаправленных процесса: включение и отвлечение внимания. Первый характеризуется тем, как человек переключает внимание на нечто и полностью сосредоточивается на нем; второй — тем, как осуществляется процесс отвлечения внимания.  
  
Для исследования переключения внимания часто используется методика «кольца Ландольта», она является универсальным средством, которое можно применять для изучения внимания людей разного возраста. Для исследования переключения внимания испытуемому дается задание: в течение первой минуты нужно находить и зачеркивать одним способом кольца одного типа (с одной ориентацией разрыва), в течение следующей минуты – кольца другого типа и так далее по очереди в течение 5 минут. При обработке результатов экспериментатор определяет количество колец, просмотренных за каждую минуту и за 5 минут в целом. Также определяется количество ошибок.  
  
***Объем.***  
  
Следующее свойство внимания – это его объем. Под объемом внимания понимается количество объектов, которые человек может охватить с достаточной легкостью одновременно. Известно, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Это ограничение вынуждает дробить поступающую извне информацию на части, не превышающие возможности обрабатывающей системы.  
  
Таким же образом человек обладает весьма ограниченными возможностями одновременно воспринимать несколько независимых друг от друга объектов - это и есть объем внимания. Важной и определяющей его особенностью является то, что он практически не поддается регулированию при обучении и тренировке.  
  
Исследование объема внимания обычно производится путем анализа числа одновременно предъявляемых элементов (чисел, букв и т.п.), которые могут быть с ясностью восприняты субъектом. Для этих целей используется прибор, позволяющий предъявить определенное число раздражителей так быстро, чтобы испытуемый не мог перевести глаза с одного объекта на другой. Это позволяет измерить число объектов, доступных для одновременного опознания, с помощью прибора, называемого тахистоскопом. Обычно он состоит из окошечка, отделенного от рассматриваемого объекта падающим экраном, прорезь которого может произвольно изменяться так, что рассматриваемый объект появляется в ней на очень короткий промежуток времени (от 10 до 50—100 мс). Число ясно воспринимаемых предметов и является показателем объема внимания. Если предъявляемые объекты достаточно просты и разбросаны по демонстрируемому полю в беспорядке, объем внимания колеблется от 5 до 7 одновременно ясно воспринимаемых объектов. Вообще-то объем внимания - величина индивидуально изменяющаяся, но классическим показателем объема внимания у людей считается равный 5±2.  
  
Объем интенсивность длительность=устойчивость

**Нарушения внимания.**

Нарушения внимания — болезненные расстройства, в разной мере наблюдающиеся при утомлении и при органических поражениях мозга, прежде всего лобных долей. Характеризуются неадекватными изменениями направленности, избирательности деятельности и координации отдельных действий. Могут проявляться в сужении объема внимания, в его неустойчивости (отвлекаемость на побочные раздражители). При поражении лобных долей мозга и связанных с ними неспецифических структур нарушения внимания могут быть модально–неспецифическими и проявляться во многих видах деятельности, при восприятии любой модальности. При поражении определенной анализаторной системы нарушения внимания могут быть модально–специфическими и проявляться в работе только одной модальностью. В частности, при поражении затылочной области коры возникают нарушения зрительного внимания, при поражении височной коры — слухового.

21**.Определение, виды, функции воображения. Роль воображения в решении познавательных и личностных проблем. Развитие воображения. Воображение и творчество**.

**Воображение – процесс представления в виде образов, отличающихся от реальных, или создание новых образов путем переработки прежде воспринятых.**

**Виды представлений:**

1) представление будущего;

2) историческое представление;

3) представление несуществующего;

4) представление неизвестной реальности, с которой не сталкивались.

**Классификация видов представления:**

1) в зависимости от анализатора: зрительные, вкусовые, слуховые, обонятельные, осязательные

2) в зависимости от участия воли: непроизвольные – без воли, пассивные: сны, грезы; произвольные – активные, с участием воли и сознания.

3) по степени обобщенности: единичные; общие.

4) по продолжительности: оперативные; кратковременные; долговременные.

*Воображение ценно тем, что позволяет принимать решение при отсутствии знания о предмете, представить результат труда до начала действия. Ограниченность в том, что пути решения проблем м.б. неточными.*

**Виды воображения:**

1) в зависимости от участия воли: пассивное (непроизвольное); активное (произвольное).

2) по характеру создаваемого образа: репродуктивное – воспроизведение уже известного (например, создание образа по описанию); продуктивное (творческое) порождает новый образ.

В жизни человека воображение выполняет ряд специфических функций. Перваяиз них состоит в том, чтобы представлять действительность в образах и иметь возможность пользоваться ими, решая задачи. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена. Втораяфункция воображения состоит в регулировании эмоциональных состояний. При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность. Данная жизненно важная функция особенно подчеркивается и разрабатывается в психоанализе. Третья функция воображения связана с его участием в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями. Четвертая функция воображения состоит в формировании внутреннего плана действий – способности выполнять их в уме, манипулируя образами. Наконец, пятая функция – это планирование и программирование деятельности, составление таких программ, оценки их правильности, процесса реализации. С помощью воображения мы можем управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую деятельность. Известны также факты, свидетельствующие о том, что с помощью воображения, чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела.

Под развитием воображения следует понимать его возможное улучшение.

*Критерии:*

1) разнообразие фантазии человека;

2) оригинальность фантазий;

3) интеллектуализированность фантазий (чем разнообразнее и глубже мысли, тем выше одухотворенность фантазий);

4) эмоциональность фантазий (чем больше разнообразных эмоций и чувств вызывают продукты фантазий, тем выше эмоциональный заряд фантазий).

Способы создания образа воображения:

1) вычленение образа предмета (например, русалка);

2) изменение величины объектов;

3) соединение частей объектов;

4) конструирование предмета;

5) мысленное усиление образов;

6) мысленное ослабление образов;

7) перенос на другие объекты;

8) создание образов на основе обобщений (типажи).

**Воображение и творчество.**Творчество тесно связано со всеми психическими процессами, в том числе и с воображением. Степень развития воображения и его особенности имеют для творчества не меньшее значение, чем, скажем, степень развития мышления. Психология творчества проявляется во всех его конкретных видах: изобретательском, научном, литературном, художественном и т.д. Какие факторы определяют возможность творчества человека? 1) знания человека, которые подкреплены соответствующими способностями, и стимулируется целеустремленностью; 2) наличие определенных переживаний, которые создают эмоциональный тон творческой деятельности. Английский ученый Г. Уоллес предпринял попытку исследовать творческий процесс. В результате ему удалось выделить 4 стадии процесса творчества: 1. Подготовка (зарождение идеи). 2. Созревание (концентрация, «стягивание» знаний, прямо и косвенно). 3. Озарение (интуитивное схватывание искомого результата). 4. Проверка. Таким образом, творческое преобразование действительности в воображении подчиняется своим законам и осуществляется определенными способами. Новые представления возникают на основе того, что уже было в сознании, благодаря операциям синтеза и анализа. В конечном итоге, процессы воображения состоят в мысленном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез), т.е. носят аналитико-синтетический характер. Следовательно, творческий процесс опирается на те же механизмы, которые задействованы и при формировании обычных образов воображения.

22.**Определение, функции эмоций. Классификация эмоций. Принцип единства интеллекта и аффекта (Л.С. Выготский).**

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

К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые «чистые» эмоции. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями.

Главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше преднастраиваться на совместную деятельность и общение.

**Эмоции и чувства** — личностные образования. Они характеризуют человека социально-психологически. Подчеркивая собственно личностное значение эмоциональных процессов, В.К.Вилюнас пишет: «Эмоциональное событие может вызвать формирование новых эмоциональных отношений к различным обстоятельствам... Предметом любви-ненависти становится все, что познается субъектом как причина удовольствия-неудовольствия».

*Эмоции*обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта. Они есть непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексия. Эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях.

*Аффекты –*это особо выраженные эмоциональные состояния, сопровождаемые видимыми изменениями в поведении человека, который их испытывает.

Люди как личности в эмоциональном плане отличаются друг от друга по многим параметрам: эмоциональной возбудимости, длительности и устойчивости возникающих у них эмоциональных переживаний, доминированию положительных (стенических) или отрицательных (астенических) эмоций. Но более всего эмоциональная сфера развитых личностей различается по силе и глубине чувств, а также по их содержанию и предметной отнесенности. Это обстоятельство, в частности, используется психологами при конструировании тестов, предназначенных для изучения личности. По характеру эмоций, которые у человека вызывают представленные в тестах ситуации и предметы, события и люди, судят об их личностных качествах.

Многогранность эмоций, их проявление на различных уровнях отражения и деятельности, сложные отношения с предметным содержанием, способность к слиянию и образованию сочетаний исключают возможность простой линейной их классификации. Во всяком случае сегодня психология располагает целым рядом независимых или частично перекрывающихся признаков и оснований для деления эмоциональных явлении, а существующие классификационные схемы либо акцентируют одно или другое из этих делений, либо вводят их шаг за шагом в том или ином сочетании и последовательности. Даже перечень наиболее известных оснований выглядит внушительно.

*Эмоции* различаются по модальности (качеству), в частности — знаку, по интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, условиям возникновения, выполняемым функциям, воздействию на организм (стенические-астенические), форме своего развития, по уровням проявления в строении психического (высшие-низшие), по психическим процессам, с которыми они связаны, потребностям (инстинктам), по предметному содержанию и направленности, например, на себя и других, на прошлое, настоящее и будущее, по особенностям их выражения, нервному субстрату и др. Очевидно, что этот пестрый перечень, не раскрывающий ни существенности используемых признаков и оснований, ни эвристичности проводимых делений, может служить лишь для самого общего ознакомления с положением, существующим в проблеме классификации эмоций.

Отдельно можно выделить **классификационные схемы, опирающиеся на представления о генетическом развитии и взаимодействии эмоций** (*Б. Спиноза, В. Вундт, Н. Грот*). Таким схемам свойственно стремление выделить некоторое число*базовых, исходных эмоций* и далее прослеживать одно за другим условия и закономерности, по которым развиваются те или иные их сочетания и разновидности.

**Поэтапное введение оснований для различения эмоций, свойственное генетическим классификациям, позволяет избежать смешения классификации эмоций по их внутренним признакам** (модальности, форме) и классификаций по сферам их проявления, предметному содержанию и другим внешним признакам.

Одной из попыток разрешить затруднения является **объединение потребностей и условий деятельности в общее основание для классификации эмоций** (Симонов, 1966; Plutchik, 1968). Второй, менее искусственный способ, предложенный *У. Макдауголлом*, заключается в принципиальном различении эмоций, отвечающих потребностям (инстинктам, устремлениям), и чувств, зависящих от условий деятельности. Сходное различение тех же, только взаимозамененных, терминов предложил *Э. Клапаред*; согласно этому автору, от чувств, выражающих приспособительные установки индивида, следует отличать эмоции, развивающиеся в условиях, затрудняющих приспособление. Эту же идей можно усмотреть в различении М. Арнольд и Дж. Гассоном импульсивных и «преодолевающих» (contending) эмоций, возникающих соответственно при отсутствии и наличии препятствий на пути к достижению цели (Arnoid, Gasson, 1954), в различении П. В. Симоновым (1966) эмоционального тона ощущений и собственно эмоций, Б. И. Додоновым (1975) — специфических и неспецифических эмоций.

В философском плане представления Л.С. Выготского о природе и механизмах развития эмоций человека опираются на идеи Спинозы и, в частности, на заложенный им принцип единства аффекта и интеллекта. Предшественником Выготского в разработке этого принципа в психологической науке является Курт Левин. Основные положения подхода Выготского к проблеме эмоций сводятся к следующему.

1. Эмоции развиваются. Исходя из этого, каждую эмоцию следует классифицировать не иначе, как с точки зрения ее развития.

2. Существует связь между аффектом и интеллектом. "Всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта". Развитие мышления и эмоций берет начало из единого корня - аффективного действия младенца. Дальнейшее развитие аффекта идет: 1/ по пути дифференциации эмоциональной сферы сознания, с последующей дифференциацией в рамках самой этой сферы; 2/ в направлении изменения**характера**динамических процессов. И то, и другое напрямую связано с развитием мышления.

3. Наряду с влиянием мышления на аффект существует обратное влияние аффекта на мышление. Это проявляется, в частности, в том, что: 1/ "во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее"; 2/ сама мысль возникает из мотивирующей сферы нашего сознания. По Выготскому, отношение мысли к слову есть живой процесс, "движение через целый ряд внутренних планов".

4. В патологии (например, при шизофрении), как правило, имеет место не столько повреждение собственно интеллектуальных или эмоциональных аспектов сознания, сколько патологическое изменение их соотношения.

5. Выготский выдвигает принцип активного участия эмоций в общем развитии сознания. Аффект не только оказывает влияние на развитие мышления и поведения ребенка, он является мощным стимулом, побуждающим ребенка к поиску "обходных путей развития" в случае наличия врожденного дефекта.

6. Важную роль в развитии эмоциональной сферы человека играет деятельность. Деятельность может оказывать влияние опосредованно (в деятельности развивается в первую очередь мышление, что в свою очередь вызывает изменения в аффективной сфере) и непосредственно, как это происходит, например, в игровой деятельности ребенка.

7. Развитие аффективной сферы подчиняется той же логике, что и развитие других психических функций. Развитие эмоций идет в направлении осознания.

8. "Всякая эмоция есть функция личности".

Представления Л.С. Выготского о природе эмоций и их развитии составляют неотъемлемую часть его "конкретно-психологической теории сознания"

23 .**Основные теоретические модели внимания и его экспериментальные исследования.**

**Модель внимания Бродбента**: 1) нервная система человека представляет канал с ограниченной пропускной способностью и обработкой информации. 2) Фильтр предотвращает перегрузку в работе нервной системы. Регулирует очередность обработки информации, пропуская в нервную систему одни порции и задерживая другие. 3) кратковременное хранилище – для возникновения обработки большого количества информации, необходимо сохранять информацию. 4) сенсорные системы – первичная обработка информации, которая заключается в её группировке на определенные порции. Они формируются на основании сходства по физическим признакам. 5) в долговременной памяти дан блок, осуществляющий настройку фильтра. 6) система варьирования выхода соответственного входа – блок перешифровки. Информация сразу может быть использована для осуществления действий посредством эффектора. *1 серия экспериментов:* испытуемым дихотомически предъявляли 3 пары цифр с различными интервалами между ними – испытуемые должны были воспроизвести эти цифры в порядке их предъявления. *2 серия экспериментов*: предъявляли тоже самое. Минимальный интервал 0,5 сек. – просили воспроизводить в любом порядке. Продуктивность увеличилась в 3 раза. Феномен поканального восприятия цифр.

**Модель внимания А.Трейсман**: смешали цифры и слова. Воспринимали в любом порядке. В начале испытуемый говорит предложение, потом цифры (информация в сенсорной системе может быть сформулирована и по семантическим признакам+фильтр может регулировать очередность пропуска информации на основе семантических признаков). А.Трейсман дихотомически предъявил 2 предложения с одной громкостью и голосом. Испытуемые должны повторить 1 текст. В серии неожиданно для испытуемых меняли местами, испытуемые воспроизводили текст, который слышали до этого. Фильтр работает как аттинюатор – не полностью блокирует перелевантную информацию, он её просто ослабляет.Н.Мэй – 2 сообщения дихотомически – повторение 1 из них. Внезапно в перлевантном сообщении начали предложение с именем испытуемого (многие говорили, что слышали своё имя, некоторые переключались на другое сообщение). Некоторые слова находятся постоянно в состоянии повышенной активности.

**Модель внимания Норманна**: человек особенно опознает всю поступающую информацию на органы чувств, а её отбор осуществляется уже после её опознания. 1) выделяются отдельные признаки информации, которые необходимы для последующего опознания. 2) память – долговременное хранилище содержания прошлого опыта. 3) источник активации содержаний памяти по внутренней активации. Эксперимент: 1 этап: условная КГР на определенные слова. 2 этап: 2 текста дихотомически. 1 повторить фразу. В перерывах текста вставляли слова-раздражители, их синонимы, амонимы. Итог: КГР на слова-раздражители, хотя сознательно они их не воспринимали и КГР на синонимы. На амонимы КГР не было – человек может опознавать смысл предъявления информации без её осознания.

24. **Основные подходы к типологии индивидуальности. Строение тела и характер (Э. Кречмер, У. Шелдон). Выделение общих психологических типов по К-Г. Юнгу.**

**Индивидуальность –** совокупность психических качеств, способов поведения субъекта, которая отличает его от других. Она определенным образом организована.

Общие подходы к типологии индивидуальности определяются основными познавательными и практическими задачами ее изучения.

Первый из них связан с поиском объективных основ тех или иных устойчивых сочетаний психических свойств и качеств конкретных людей. Такова собственно познавательная задача изучения индивидуальности. Как правило, попытки ее объяснения выходят здесь за пределы собственно психических свойств и направлены на установление их соответствия особенностям организма – аналитическим и физиологическим – данным природой.

Второй подход дифференциально-психологического исследования заключается в том, чтобы описать все возможные сочетания индивидуальных психических черт. Ведь знание о конкретных поведенческих реакциях человека в тех или иных социально-житейских ситуациях необходимо для правильной организации взаимодействия и общения между людьми. Признание своеобразия и уникальности каждой человеческой индивидуальности – характерная черта данного подхода. Конечно, оба эти подхода являются эмпирическими, основанными на непосредственном опыте, который и определяет выделение индивидуальных типов.

Третий подход отвечает задаче осознания, осмысление человеком собственной индивидуальности. Он является теоретическим и состоит в дедуктивном выделении принципов построения типологии индивидуальностей, отвлекаясь от обилия эмпирических деталей. По существу, этот подход может быть также назван философским, ведь здесь возникает вопрос о том, почему эмпирически определенные типы индивидуальности складываются именно так, а не иначе. Однако чистая теория едва ли имела бы смысл при отражении постоянно меняющейся психической жизни. Поэтому результаты третьего подхода – знания о принципиальных типах человеческой индивидуальности – обретают статус тех реальных средств, с помощью которых люди могут представлять себе свои психические особенности, типологические отличия от индивидуальности других людей.

Каждый из подходов связан, главным образом, с изучение одного из трех основных уровней индивидуальности: организма, социального индивида, личности. Так, установление психотелесных соответствий индивидуальных черт и причинно-следственных связей между ними направлено на выделение того вклада, который вносят в индивидуальность человека врожденные особенности его организма. Описание разнообразия типичных сочетаний психических черт, поведенческих реакций и относится, прежде всего, к прижизненным образованием и изменениям социального индивида. Понимание принципов разделения индивидуальностей на типы дает человеку средства сознательного овладения своим поведением самоопределения, личностного развития.

Конституциональная типология Э. Кречмера. Главным идеологом конституцио­нальной типологии был немецкий психиатр Э. Кречмер (1995), опубликовавший в 1921 году работу подиазванием «Строение тела и характер». Он обратил внимание, что каждому из двух видов заболеваний — маниакально-депрессивному (циркуляр­ному) психозу и шизофрении — соответствует определенный тип телосложения. Он утверждал, что тип телосложения определяет психические особенности людей и их предрасположенность к соответствующим психическим заболеваниям. Многочислен­ные клинические наблюдения побудили Э. Кречмера предпринять систематические исследования строения человеческого тела. Произведя множество измерений различных частей тела, Э. Кречмер выделил четыре конституциональных типа:

1. Лептосоматик (греч. leptos – хрупкий, soma – тело). Обладает цилиндрической формой туловища, имея хрупкое телосложение, высокий рост, плоскую грудную клетку, вытянутое лицо, голова имеет яйцеобразную форму. Длинный тонкий нос и неразвитая нижняя челюсть образуют так называемый угловой профиль. Плечи у лептосоматика узкие, нижние конечности длинные, кости и мышцы тонкие. Индивидов с крайней выраженностью этих особенностей Э. Кречмер называл астениками (греч. astenos – слабый).

2. Пикник (гpeч.pyknos – толстый, плотный). У него богатая жировая ткань, чрезмер­ная тучность, малый или средний рост, расплывшееся туловище, большой живот, круглая голова на короткой шее. Относительно большие параметры тела (головы, груди и живота) при узких плечах придают телу бочкообразную форму. Люди этого типа склонны к сутулости.

3. Атлетик (греч. athlon – борьба, схватка). Имеет хорошую мускулатуру, крепкое телосложение, высокий или средний рост, широкий плечевой пояс и узкие бедра, отчего фронтальный вид тела образует трапецию. Жировая прослойка не выраже­на. Лицо имеет форму вытянутого яйца, нижняя челюсть хорошо развита.

4. Диспластик (греч. dys – плохо, plastas – сформированный). Его строение бесформенное, неправильное. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерным ростом).

Выделенные типы не зависят от роста человека и его худобы. Речь идет о пропор­циях, а не об абсолютных размерах тела. Могут быть толстые лептосоматики, тще­душные атлетики и худые пикники.

Э. Кречмер выдвинул предположение о зависимости между телосложением и психикой также и у здоровых людей. Он утверждал, что здоровые люди носят в себе зародыш психических заболеваний, имеют определенную предрасположенность к ним - Отсюда у людей с тем или иным типом телосложения возникают психические свойства, сходные с теми, которые характерны для соответствующих психических заболеваний, но в менее выраженной форме. Так, например, здоровый индивид с лептосоматическим телосложением обладает свойствами, наминающими поведение шизофреника, пикник в своем поведении обнаруживает свойства, типичные для маниакально-депрессивного психоза. Атлетика же характеризуют некоторые психи­ческие черты, напоминающие поведение больных эпилепсией.

Кречмер выделил основные конституциональные типы телосложения и определил темперамент через эти типы.

У. Шелдон исходил из гипотезы о существовании основных типов телосложения, которые он описал, пользуясь специально разработанной фотографической техникой и сложными антропометрическими измерениями. Оценивая каждое из 17 выделенных им измерений по семибалльной шкале, У. Шелдон пришел к понятию соматотипа (типа телосложения), который можно описать с помощью трех основных параметров. Заимствуя термины из эмбриологии, он назвал эти параметры следующим образом: эндоморфия, мезоморфия и эктоморфия. В зависимости от преобладания какого-либо параметра (оценка в 1 балл соответствует минимальной интенсивности, 7 баллов – максимальной) У. Шелдон выделяет следующие типы телосложения: 1. Эндоморфный тип. Название типа дано исходя из того, что из эндодермы образуются преимущественно внутренние органы, а у людей этого типа как раз наблюдается их чрезмерное развитие. Телосложение относительно слабое, с из­бытком жировой ткани. 2. Мезоморфный тип. У мезоморфного типа хорошо развита мускульная система, которая образуется из мезодермы. Стройное крепкое тело, являющееся противоположностью мешковатому и дряблому телу эндоморфа. Мезоморфный тип обладает большой психической устойчивостью и силой. 3. Эктоморфный тип. Из эктодермы развивается кожа и нервная ткань. Организм хрупок и тонок, грудная клетка уплощена. Относительно слабое развитие внутренних органов и телосложения. Конечности длинные, тонкие, со слабой мускулатурой. Нервная система и чувства относительно легко возбудимы.

Если отдельные параметры имеют одинаковую выраженность, У. Шелдон отно­сит данного индивида к смешанному (среднему) типу.

В результате многолетних исследований здоровых, нормально питающихся людей различного возраста, У. Шелдон пришел к выводу, что этим типам телосложения соответствуют определенные типы темперамента.

**К.Г. Юнг** создал собственную аналитическую психологию, основанную на анализе – при использовании аналогий из мифологии – сновидений, бреда, шизофренических расстройств. В результате многолетних клинических пришел к заключению, что в психике человека существенную роль играет не только индивидуальное, но также и коллективное бессознательное, содержание которого представлено архетипами, унаследованными от предков. Центральное место занимает архетип самости (Selbst). Предложил типологию характеров на основе двух признаков: по ориентированности установки (экстраверсия – интроверсия) и по доминирующей функции (мышление, чувство, ощущение или интуиция).

25.Особенности психического развития в юношеском возрасте

Новообразования: младший школьный возраст - произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексия собственного поведения, потребность в активной умственной деятельности; контроль и самоконтроль;  
подростковый возраст - сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении;  
ранняя юность, или старший школьный возраст, - психологическая готовность к личностному и профессиональному самоопределению, включающему:  
а) сформированность на высоком уровне психологических структур самосознания школьников;  
б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы;  
в) предпосылки индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов, потребностей, способностей.

26. Особенности психического развития во взрослом (зрелом) возрасте. Кризисы зрелого возраста.

Для ранней зрелости (от 18 до 25 лет) свойственно усиленное развитие психических функций (фронтальный прогресс). Характерны конструктивные, положительные сдвиги – «пики», или «оптимумы», внимания, памяти, мышления. В этом возрасте обнаруживается большее число оптимумов в развитии мышления и памяти. Достигнутый уровень развития функций сказывается на второй фазе и времени ее наступления.

Стабилизация наблюдается в микропериод 33-35 лет. До 35 лет продолжается становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека. В период 30-33 года наблюдается высокое развитие внимания, памяти, мышления, которое снижается к 40 годам. После 35 лет уменьшается возможность новообразований под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями. В микропериод 41 - 50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления по сравнению с 36-40 годами. Средний максимум творческой активности для многих специальностей наблюдается в 35 - 39 лет. Однако в таких науках, как математика, физика, химия, пик творческих достижений зафиксирован до 30-34-летнего возраста; у геологов, медиков – в 35-39 лет, а для философии, психологии, политики – несколько позже, между 40 и 55 годами. Большое влияние на сохранность познавательных функций оказывают ценностные ориентации взрослых. Такая обобщенная  
личностная установка, как активное стремление к новому в самых различных областях жизнедеятельности, поиск информации, желание не останавливаться на достигнутом, положительно сказывается на уровне развития образного мышления. Установка на совершенствование своей проф. квалификации, систематическое обращение к спец. литературе способствуют развитию преимущественно вербально-логического мышления, а также образного и практического. В микропериод 51-55 лет, еще в большей степени, чем в предыдущий период, на уровень развития различных видов мышления, качества внимания и памяти, особенно смысловой, влияют активные познавательные устремления в проф. сфере и вне ее, восприимчивость к новому в самом широком смысле, в т.ч. и в досуговой деят-ти. Важнейшими факторами оптимизации интеллектуального потенциала взрослых выступают: уровень образования (высшее, техническое или гуманитарное; средне-специальное или др.); образование как процесс, индивидуальная и организованная познавательная активность; вид проф. деятельности; характер трудовой деят-ти (наличие компонентов творчества, потребность в умственном напряжении) и др.

Кризис середины жизни – это психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40-45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений.

В конце юности и начале взрослости многие считают, что лучшие годы уже позади, а в предстоящее время жизни представляется им в виде некой гигантской «черной дыры», в которой предстоит провести по меньшей мере лет 20 своей жизни. Эти люди считают, что рост и развитие человека прекращаются, когда он достигнет средней взрослости. Рональд Кесслер, американский психолог, считает такое мнение ошибочным: «Все говорит о том, что средний возраст – это лучшее время жизни. Вас еще не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста, и вы уже не мучитесь тревогами молодых людей: полюбит ли кто-нибудь меня? Смогу ли я когда-нибудь добиться успеха в своей работе?»

Исследователи, разделяющие точку зрения Кесслера, считают, что кризис середины жизни – это скорее исключение, чем правило. У подавляющего большинства людей переход в средний возраст происходит незаметно и плавно. Они считают, что средний возраст – это переходный период, связанный с переопределением целей. Подобная переориентация прежде всего предполагает сравнение себя с людьми, которые ставят перед собой аналогичные цели и добиваются результатов в аналогичной профессиональной деятельности. Кэрол Рифф, ученый из Америки, говорит: «Чем лучше ваше психическое здоровье, тем реже вы сравниваете себя с людьми, которые заставляют вас почувствовать себя неполноценным».

Возраст 40-45 лет для многих является кризисным, т.к. происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития. Человек теряет смысл жизни. Для выхода из кризиса необходимо обрести новый смысл – в общечеловеческих ценностях, в развитии интереса к будущему, к новым поколениям.

Если же человек продолжает сосредоточивать силы на себе, своих потребностях, то это приведет к уходу в болезнь, к новым кризисам.

Кризис середины жизни чаще всего и в первую очередь грозит тем, кто склонен избегать самоанализа.

27. Особенности психического развития детей дошкольного возраста

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. А. Н. Леонтьев дает следующую общую характеристику дошкольного детства: «Это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта – единство личности. Именно поэтому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» (Леонтьев А. Н. 1959).

В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. И если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослым или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте сам ребенок начинает определять собственное поведение (Смирнова Е. О. 2003).

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития.

К началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение Л. С. Выготский назвал социальной ситуацией развития.

Л. С. Выготский (2006) подчеркивает, что социальная ситуация «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным».

Согласно Д. Б. Эльконину (Эльконин Д. Б. 1998), дошкольный возраст вращается вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций и его задач. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т.п.). Противоречие этой социальной ситуации развития автор видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность жить вместе с окружающими людьми.

В процессе развития отношений между ребенком и взрослым и дифференциации всех видов его деятельности происходит: возникновение и развитие соподчинения мотивов, усвоение этических норм, развитие произвольного поведения и формирование личного сознания.

**Основными новообразованиями дошкольного возраста являются**: 1. Возникновение первого схематического абриса цельного детского мировоззрения. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которых укладывается непостоянный окружающий мир. Ж. Пиаже показал, что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артификалистское мировоззрение: все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы – результат деятельности людей (Цит. по Смирнова Е. О. 2003). Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию, строит мировоззренческие схемы. Такое мировоззрение увязывается со всей структурой дошкольного возраста, в центре которого находится человек. Д. Б. Эльконин замечает парадокс между низким уровнем интеллектуальных возможностей и высоким уровнем познавательных потребностей (Эльконин Д. Б. 1998). 2. Возникновение первичных этических инстанций и на их основе – моральных оценок, которые начинают определять эмоциональное отношение ребенка к другим людям. 3. Возникают новые мотивы поступков и действий, общественные по своему содержанию, связанные с пониманием взаимоотношений между людьми (мотивы долга, сотрудничества, соревнования и т. п.). Все эти мотивы вступают в различные соотношения, образуют сложную структуру и подчиняют себе непосредственные желания ребенка. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип «данного слова»). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям. 4. Отмечается произвольное поведение и новое отношение ребенка к себе и своим возможностям. Произвольное поведение – это поведение, опосредованное определенным представлением (Обухова Л. Ф. 1999). Д. Б. Эльконин отмечал (1998), что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем он становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка появляется стремление управлять собой и своими поступками. Овладение умением управлять собой, своим поведением и поступками выделяется как особая задача. 5. Возникновение личного сознания – возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. Стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки). Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т.п.). «В данном случае, - подчеркивает Л. Ф. Обухова, - речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений. Три года – внешне «Я сам», шесть лет – личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее» (Обухова Л. Ф. 1999). И с учетом того, что в дошкольном возрасте перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру, то не исключены и психологические проблемы, возникающие в этот период.

28**.Особенности психического развития детей младшего школьного возраста.**

Младший школьный возраст называют вершиной детства. В современной периодизации психического развития охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.  
В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования , новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, весь его уклад жизни.   
Ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.  
С физиологической точки зрения – это время физического роста, когда дети быстро тянутся вверх, наблюдается дисгармония в физическом развитии, оно опережает нервно-психическое развитие ребенка, что сказывается на временном ослаблении нервной системы. Проявляются повышенная утомляемость, беспокойство, повышенная потребность в движениях.   
Социльная ситуация в младшем школьном возрасте:  
1. Учебная деятельность становится ведущей деятельностью.  
2. Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.  
3. Отчетливо виден социальный смысл учения (отношение маленьких школьников к отметкам).  
4. Мотивация достижения становится доминирующей.  
5. Происходит смена референтной группы.  
6. Происходит смена распорядка дня.  
7. Укрепляется новая внутренняя позиция.  
8. Изменяется система взаимоотношений ребенка с окружающими людьми.  
  
Ведущий вид деятельности  
Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – учебная деятельность. Ее характеристики: результативность, обязательность, произвольность.  
Основы учебной деятельности закладываюся именно в первые годы обучения. Учебная деятельность должна, с одной стороны, строиться с учетом возрастных возможностей, а с другой – должна обеспечить их необходимой для последующего развития суммой знаний.  
Компоненты учебной деятельности (по Д.Б.Эльконину):  
1. Мотивация.  
2. Учебная задача.  
3. Учебные операции.  
4. Контроль и оценка.  
  
Мотивы учения:  
познавательные (направленные на овладение знаниями, способами получения знаний, приемами самостоятельной работы, приобретение дополнительных знаний, программы самосовершенствования);  
социальные (ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение);  
узколичные – получить хорошую отметку, заслужить похвалу (по Е.Е.Сапоговой).  
Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правил, общих для всех, приобретением научных понятий.  
В результате учебной деятельности возникают психические новообразования: произвольность психических процессов, рефлексия (личностная, интеллектуальная), внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать).  
РЕЧЬ  
Увеличивается словарный запас до 7 тыс. слов. Проявляет собственную активную позицию к языку. При научении легко овладевает звуковым анализом слов. Ребенок прислушивается к звучанию слова. Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Контекстная речь – показатель уровня развития ребенка.  
В письменной речи различают правильность орфографическую ( правильное написание слов), грамматическую (построение предложений, образования морфологических форм) и пунктуационную (расстановка знаков препинания).  
МЫШЛЕНИЕ  
Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей функцией, завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению.  
К концу младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия в мышлении (теоретики, мыслители, художники).  
В процессе обучения формируются научные понятия (основы теоретического мышления).  
ПАМЯТЬ  
Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности.  
В учебной деятельности развиваются все виды памяти: долговременная, кратковременная и оперативная.  
Развитие памяти связано с необходимостью заучивать учебный материал. Активно формируется произвольное запоминание.  
ВНИМАНИЕ  
Дети способны концентрировать внимание, но у них еще преобладает непроизвольное внимание.  
Произвольность познавательных процессов возникает на пике волевого усилия (специального организует себя под воздействием требований). Внимание активизируется, но еще не стабильно. Удержание внимания возможно благодаря волевым усилиям и высокой мотивации.  
ВОСПРИЯТИЕ  
Восприятие также характеризуется непроизвольностью, хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте.  
Восприятие отличается слабой дифференцированностью (путают предметы, их свойства).  
В младшем школьном возрасте нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени.  
ВООБРАЖЕНИЕ  
Воображение в своем развитии проходит две стадии: на первой – воссоздающее (репродуктивное), на второй – продуктивное. В первом классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает слово, дающее простор фантазии.  
7-8 лет – сензитивный период для усвоения моральных норм (ребенок психологически готов к пониманию смысла норм и правил, к их повседневному выполнению).  
САМОСОЗНАНИЕ  
Интенсивно развивается самосознание. Становление самооценки младшего школьника зависит от успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие отметки снижают уверенность в себе, в своих возможностях. У них возникает компенсаторная мотивация. Дети начинают утверждаться в другой области – в занятиях спортом, музыкой.  
Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни. Важно, чтобы ребенок принимал и другой тип обращения к нему – по фамилии. Это обеспечивает ребенку чувство собственного достоинства, уверенность в себе.

29.Особенности психического развития детей раннего возраста

Изучали Аксарина Н.М., Лисина НИ., Новоселова С.Л., Запорожец А.В., Выготский Л.С., Божович ЛИ. Ранний возраст - с I до 3 лет; ведущим видом деятельности является предметная. Основные достижения раннего возраста - прямохождение (позволяет реализовать в активных движениях потребность во впечатлениях); предметная деятель-ность и овладение речью.   
Предметная деятельность как ведущий вид деятель-ность заложилась еще в младенчестве в процессе манипулирования с предметами. Предметная дея-тельность -это деятельность по назначению предме-та. Овладение предметной деятельностью выступает как присвоение форм человеческой деятельности. В овладении предметной деятельностью выделяют 3 этапа: I. - действие без учета назначения предмета, манипулирование; 2. собственно-предметное действие только по назначение предмета; 3.- любые предметные действия с точным знанием назначения предмета (ложка как молоток).   
Овладение предметной деятельностью свидетельст-вует о развитии мышления, способности отделить действия от конкретного предмета, возникновении знаковой функции сознания - использование предме-тов - заместителей.   
Два вида предметных действий: 1) орудийные действия - воздействие одного предмета на другой с целью получения общего результата (насыпать песок лопаткой, молоток, ложка, чашка, карандаш ....). Вначале орудие выступает продолжением руки ребенка, затем выделяется. 2) соотносящие действия - действия по установлению соответствия между предметами или их частями по определенным признакам (пирамидка, матрешка, вкладыши); вначале осваивают методом проб и ошибок, затем переходят к зрительному восприятию (посмотрит и выберет правильно). Предметная деятельность развивает ощущения, восприятие, внимание, память, мышление (действенное, практическое), элементы воображения.   
Развитие речи с 1,5 - до 3 лет сензитивный (наибо-лее благоприятный) период для ее развития. Разви-тие речи происходит в предметной деятельности и общении со взрослыми. Направления в развитии речи: I) развитие понимания речи (пассивный словарь); 2) развитие активного словаря; автономная речь - своеобразная речь конкретного ребенка, понятная близким людям; 3) овладение звуковой структурной речью; 4) овладение функцией общения -- вопросы, слушание.   
Речь способствует развитию психических процессов - ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышле-ния. К концу раннего возраста на основе предметной деятельности возникают новые виды деятельности - рисование (на основе оруд-ых действий); конструи-рование (на основе соотносящих действий); элемен-ты игровой деят-ти.   
Прямохождение, предметная деят-ть, речь способст-вуют изменению отношения ребенка к окружающему миру, выделению себя из этого мира (имя, физиче-ское тело, действия с предметами и отделение себя от предмета, желания, потребности) -возникновению самосознания - осознание себя, начинает говорить о себе - Я; проявляет самостоятельность (сам). Это свидетельствует об активном формировании лично-сти ребенка; кризис 3 лет (Выготский Л.С, Божович Л.И.). Стремление к самостоятельности и ее ограни-чение со стороны взрослых способствует проявле-нию капризов

30. **Особенности психомоторного развития на разных этапах онтогенеза.**

- 1 месяц. Приподнимает головку, когда его кладут на живот, но еще не держит ее. Реагирует на яркие цвета и громкие звуки. Может узнавать родителей по голосу и искать их глазами.   
- 2 месяца. Лежа на животе может удерживать головку некоторое время (несколько минут). Выражает беспокойство или боль криком. «Гулит», когда у него хорошее настроение.   
- 3 месяца. Физиологический гипертонус мышц постепенно исчезает. Ребенок уверенно тянется ручками к игрушкам и может удерживать их, ощупывает и поглаживает различные предметы. Лежа на животе может приподниматься на руках и опираться на них; делает попытки (иногда успешные) перевернуться со спины на живот и на бок. Находясь на руках у взрослого, уверенно держит голову.   
Часто улыбается окружающим; начинает выражать симпатию определенным людям. В это же время формируется так называемый комплекс оживления: при общении с близкими (симпатичными ему) людьми малыш оживленно двигает ручками и ножками, улыбается, «гулит».   
- 4 месяца. Во время кормления придерживает руками грудь матери или бутылочку. Поворачивает голову в сторону источника звука, много «гулит». Как правило, умеет поворачиваться на бок. Смеется, когда с ним играют, может заплакать, когда игра прерывается. Выражает любопытство при виде новой погремушки. Настроение может очень быстро меняться. Пытается обратить на себя внимание родителей: постукивает погремушкой или плачет. В этом возрасте нужно побуждать ребенка к тому, чтобы он сам взял игрушку: покажите ему погремушку, приблизьте к его ладошке, но не вкладывайте в протянутую руку.   
- 5 месяцев. Может поворачиваться на живот, а лежа на животе опирается на ладони выпрямленных рук, высоко приподнимает голову и верхнюю часть туловища. Более уверенно тянется за игрушкой. Сердится, когда у него что-нибудь отбирают. Узнает близких людей по голосу, различает строгую и ласковую интонацию, начинает реагировать на свое имя.   
- 6 месяцев. Сам еще, как правило, не садится, но сидит, если его посадить. Стоит прямо при поддержке под мышки, поднимается на ноги, если его потянуть за руки. Переворачивается со спины на живот и пытается ползти. Настораживается при виде незнакомых людей. Радуется, когда видит других детей. «Все тащит в рот».   
- 7 месяцев. По просьбе взрослого находит взглядом предмет, если тот находится на своем обычном месте. Много лепечет, повторяет одни и те же слоги. Проявляет нечто вроде чувства юмора: может рассмеяться, если взрослый, например, сделает смешную гримасу. Выразительно дает понять, что хочет, чтобы его взяли на руки. Некоторые дети к этому возрасту уже начинают ползать, что очень важно для профилактики нарушения осанки.   
- 8 месяцев. Подражает действиям взрослого. По просьбе выполняет многие разученные действия — «ладушки», «дай ручку» и т. п. С помощью взрослого может пить из чашки. Улыбается при виде своего отражения в зеркале и трогает его. Как правило, болезненно реагирует на расставание с родителями, не любит подолгу оставаться один, хотя способен довольно долго самостоятельно заниматься игрушками.   
- 9 месяцев. Хорошо знает свое имя; ползает, самостоятельно сидит, сам ложится и садится. Встает на колени, стоит при поддержке за одну руку, делает попытки стоять без опоры. При поддержке за руки может ходить. Движения рук становятся более совершенными: перекладывает предмет из одной руки в другую, собирает мелкие предметы. С удовольствием демонстрирует свои навыки, например игру в «ладушки». Начинает чувствовать настроение другого человека: при виде плачущего может тоже заплакать.   
- 10 месяцев. Появляется чувство ревности — может заплакать, если в центре внимания окажется другой ребенок. Начинает осознавать, когда его поведение одобряют, а когда — нет. В этом возрасте ребенка можно побуждать к тому, чтобы он пробовал ходить без поддержки. Только ни в коем случае не держите его за одну руку: во-первых, это может привести к нарушению осанки, во-вторых — к вывиху локтевого сустава.   
- 11-12 месяцев. Самостоятельно стоит, поднимается и приседает, нагибается за игрушкой. Многие движения предпочитает делать правой рукой (если, конечно, он правша); может взять двумя пальцами мелкий предмет, пытается снять носок или ботинок. В незнакомой обстановке чувствует себя дискомфортно. Имитирует жесты и звуки. Пытается «самоутвердиться», особенно в присутствии старших братьев или сестер. Может влезть на невысокий диван, залезть под стол. Очень быстро ползает, делает первые самостоятельные шаги.  
За первый год жизни человек приобретает больше знаний, навыков и умений, чем за всю последующую жизнь. Но для этого с ребенком необходимо как можно больше общаться.  
Известно, что дети, оказашиеся с рождения в детском доме, как правило, отстают в развитии. Когда маленький (тем более — грудной) ребенок «требует», чтобы с ним все время занимались, — это не каприз, а естественная потребность. Капризы детей гораздо чаще объясняются недостатком, а не избытком внимания. «Перекормить» ребенка общением очень трудно  
Основными функциями нервной системы являются регуляция всех физиологических процессов в организме и непрерывная адаптация его к функциям внешней среды.  
Органы чувств обеспечивают поступление сигналов извне в центральную нервную систему. Нервная система закладывается уже на первых этапах развития эмбриона (2-3-я неделя), в течение внутриутробного периода происходит ее интенсивный рост и развитие.  
Ребенок рождается с незрелым мозгом, его дальнейшее развитие и дифференцировка происходят под воздействием внешней среды до 20-25-летнего возраста.  
Оценка нервно-психического развития происходит в соответствии с разработанными стандартами развития. На первом году жизни оценка развития проводится ежемесячно, на втором году – 1 раз в квартал, на третьем – 1 раз в полугодие.  
Психомоторное развитие – это развитие интеллектуальных и двигательных навыков в зависимости от возраста, врожденных и наследственных качеств ребенка. Благодаря этому происходит взаимодействие ребенка с внешней средой.  
Психика ребенка имеет следующие этапы развития:  
1)соматовегетативный, или первые два года жизни;  
2)психомоторный, или 3-6-й годы жизни;  
3)этап формирования стабильного эмоционального фона, или 7-10-й годы жизни;  
4)аффективно-идеаторный этап – 11–12 лет.  
  
1)в 2 месяца ребенок начинает улыбаться;  
2)в 4 месяца узнает маму;  
3)в 6 месяцев поворачивает голову к движущемуся предмету;  
4)в 1 год ищет спрятанный предмет; учится играть с игрушками;  
5)в 3 года знает свое полное имя;  
6)в 4 года умеет считать;  
7)в 5 лет знает дату своего рождения, домашний телефон, адрес.

31.**Память как высшая психическая функция (Л.С. Выготский) и ее экспериментальные исследования (А.Н. Леонтьев). Развитие памяти.**

**В рамках культурно-исторического подхода**процесс развития памяти рассматривается как переход от непосредственной памяти, присущей животным, к произвольно регулируемым, опосредствованным знакам, специфически человеческим формам памяти.

**Выготский** раскрывает проблематику социальности и опосредствования натуральной памяти, свойственной маленькому ребенку или примитивному человеку. Доказывая, что превращение памяти из натуральной в высшую психическую функцию начинается тогда, когда человек переходит от использования своей памяти как физиологической способности к господству над ней посредством знаковых систем. Причем сначала используются уже готовые, имеющиеся в культуре знаки (так мать, отправляя сына в магазин, дает ему листочек со списком необходимых покупок), а потом человек учится сам создавать для себя эффективные мнемические знаковые средства. «Вращивание» знака знаменует собой переход от внешнего развития памяти к внутреннему. При этом меняется и само строение памяти, и то, как человек ею пользуется.

**Исследование развития высших форм запоминания** проводилось Леонтьевым с использованием методики двойной стимуляции. В данной методике испытуемым предлагается два ряда стимулов. Запоминание одного ряда является прямой задачей (стимулы-объекты), в то время как второй ряд представляет собой стимулы-средства, с помощью которых должно осуществляться запоминание. Детям разного возраста и подросткам предлагался список из 15 слов и набор карточек с картинками. Инструкция звучала так: «Когда я назову слово, посмотри на карточки. Выбери и отложи такую карточку, которая поможет тебе позже припомнить слово». В контрольных сериях эксперимента карточки испытуемым не предоставляли. Результаты проведенного исследования отмечены на графике **(параллелограмм развития памяти).**Суть заключается в том, что начиная с дошкольного возраста темп развития запоминания с помощью внешних средств (карточек) значительно превышает темп непосредственного запоминания (график, фиксирующий эффективность запоминания с карточками, имеет более крутую форму). Напротив, начиная со школьного возраста, повышение показателей внешне непосредственного запоминания идет быстрее, чем возрастание внешне опосредствованного. По мысли Леонтьева, за внешним пренебрежением к карточкам (внешним средствам запоминания) на фоне все возрастающей эффективности запоминания стоит скрытый процесс «вращивания» внешнего средства, превращения его во внутреннее, психологическое средство. **Принцип «параллелограмма запоминания»**представляет собой выражение того общего закона, что развитие высших знаковых форм памяти идет по линии превращения внешне опосредствованного запоминания в запоминание внутренне опосредствованное. Таким образом, в ходе становления памяти как высшей психической функции и в онтогенезе, и в социогенезе память становится, во-первых, опосредствованной различными знаковыми системами (прежде всего речью), во-вторых, произвольной и сознательно регулируемой. Человек перестает подчиняться совей несовершенной памяти, а начинает управлять ею, организовывать процесс запоминания и воспоминания, структурировать запоминаемые содержания.

Определение, виды, функции внимания. Внимание в классической психологии сознания и его современное понимание. Основные свойства и их экспериментальные исследования. Нарушения внимания.

Внимание – направленность сознания человека на предметы и явления окружающего и внутреннего мира. Под направленностью следует понимать избирательный характер психической деятельности. Внимание – это важное условие успеха познания. В бодрствующем состоянии человек внимателен всегда. Невнимательным он может быть только к отдельному предмету или явлению. Сильные раздражители вниманию мешают. **Виды внимания**:

1) Природное – данное от рождения. Начинает функционировать с 1 месяца жизни.

2) Социальное – приобретенное в процессе жизни. Этим видом внимания человек научился управлять, используя средства, выработанные обществом.

3) Непроизвольное – направлено на предмет в силу интереса без участия воли и сознания.

4) Произвольное – организованное, регулируемое волей и сознанием. Сильные раздражители мешают этому вниманию, слабые усиливают доминанту.

5) Послепроизвольное – иногда случается, что человеку приходится заставлять себя заниматься каким-то делом без особого интереса, затем интерес появляется.

6) Внешнее – внимание к объектам внешнего мира.

7) Внутреннее – объект находится в нашем внутреннем мире.

Функции внимания:

1. Функция контроля и регуляции деятельности - при внимательном отношении к какому-либо предмету, этот предмет становится в центр нашего сознания, остальное воспринимается слабее, отражение становится ясным, четким, а мысли удерживаются в сознании до тех пор, пока не завершается деятельность.

2. Избирательность – человек выбирает только ту информацию, которая интересует его или нужна ему в данный момент.

3. Целенаправленность – человек удерживает свое внимание или переключает его с одного действия на другое столько, сколько это необходимо для достижения цели.

4. Активизация – высокая работоспособность и качества, контролируемые сознательно, в течение длительного времени.

Свойства внимания:

1. Устойчивость – сохранение внимания в течении длительного времени на более или менее постоянном уровне. Отвлекаемость – периодическое ослабление внимания. Чем больше сосредоточенность, тем меньше отвлекаемость. Чем труднее задача, тем углубленнее наше внимание.

2. Концентрация – степень сосредоточенности на чем-то одном при отвлечении от всего остального. Всегда есть кратковременные изменения степени интенсивности – колебания внимания.

3. Распределяемость – одновременное удержание внимания на нескольких разных объектах.

4. Переключаемость – способность быстро переводить внимание с одного объекта на другой. Именно переключаемость является обратной стороной распределяемости.

Все эти свойства – качественные характеристики внимания. Количественная характеристи-ка: объем внимания – количество объектов, которые человек в состоянии удержать в сфере своего внимания (у взрослого 3-9 объектов). Объем – нетренируемое свойство внимания.

Внимание также выражается в жестах, мимике, позе, зрительном контакте и т.д. При хорошей сосредоточенности внимания, мы можем не замечать, что вокруг нас происходит.

Исследование внимания.Самый доступный метод – наблюдение деятельности человека. Использование тестов бурдона – корректурной пробы. Нарушение внимания – рассеянность, обусловлена ослаблением силы сосредоточения. Чередование зрительных и слуховых и двигательных модальностей восприятия способствует преодолению рассеянности.

Внимание развивается естественным путем по мере взросления и накопления жизненного опыта. Такое развитие происходит у здоровых людей от рождения до окончания школы. Искусственное развитие внимания – ускоренный процесс, связанный с выполнением специальных упражнений.

32. **Поведение как предмет психологии. Теоретические положения классического бихевиоризма и необихевиоризма. Основные виды научения.**

Поведение – целеориентированная активность животного организма, служащая для осуществления контакта с окружающим миром. В основе поведения лежат потребности животного организма, над которыми надстраиваются исполнительные действия, служащие их удовлетворению. Генезис форм поведения обусловлен усложнением условий среды обитания, в частности переходом из гомогенной в предметную, а затем социальную среду.

Отличительной чертой психологического знания является наличие в нем большого количества научных направлений, школ и концепций.

**Бихевиоризм** – одно из ведущих направлений в психологии, предметом изучения которого является поведение как совокупность отношений «стимул – реакция». Классический бихевиоризм сводил психику к различным, преимущественно двигательным, формам поведения, понимаемого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

**Предмет бихевиоризма** – это поведение человека – это все поступки, слова, действия, как приобретенные, так и врожденные.

Поведение с точки зрения бихевиористов – это всякая реакция в ответ на внешний стимул, посредством которой индивид приспосабливается к внешней среде. Это любая реакция, в том числе и сосудистая и выделение секрета железой.

С точки зрения бихевиоризма личность – это опыт, который человек приобретает в течение жизни, – это набор изучаемых моделей поведения.

Сторонники бихивеоризма рассматривают человеческое поведение с позиции формирования его под влиянием внешнего окружения. Они считают, что поведение человека формирует его окружение (социальная среда), а не внутренние структуры и процессы, происходящие внутри человека.

**Необихевиоризм** (от греч. neоs – новый и англ. behaviour – поведение) – психологическое направление. Берет свое начало в бихевиоризме. Основан на допущении, что в качестве предмета анализа могут быть не только наблюдаемые поведенческие акты. Для объяснения устанавливаемых связей используются определенные гипотетические конструкты – в схеме S – R появились „промежуточные переменные“. Активно используются такие понятия, как образ, цель, потребность, интеллект, ожидание, успех – неуспех, которые являются феноменами поля сознания. Виды: к необихевиоризму относятся: концепция Б. Скиннера, концепция К. Халла, концепция Э. Толмена.

В общем виде **научение** можно определить как формирование нового индивидуального опыта в процессе активного взаимоотношения организма со средой. Под индивиду­альным опытом в данном случае понимается совокупность поведенческих ак­тов, приспособленных к конкретным условиям среды.

Существует множество теорий научения. В каждой из них можно выделить ка­кой-то отдельный аспект изучаемого процесса. Например, бихевиористы при иссле­довании научения в большей степени опираются на внешне наблюдаемое поведение, которое пытаются контролировать различными воздействиями. Этологи больше вни­мания уделяют научению в естественных условиях и межвидовым различиям при научении. Когнитивные психологи интересуются тем, какие психические структуры формируются во время научения.

В настоящее время выделяют 4 основных вида научения:

- привыкание, суть которого – организм в течение неболь­шого промежутка времени научается не учитывать или не обращать внимания на по­вторяющиеся события;

- классическое обусловливание, при котором организм научается связывать одно событие с другим, если они постоянно следуют друг за другом, и при возникновении первого события ожидает появления второго;

- оперантное обусловливание характеризует более высокую форму научения; суть его в том, что организм вырабатывает новые способы поведения для достижения своих целей;

- комплексное научение предполагает не только возникновение новых связей (ассоциаций) между событиями или возникновение новых форм поведения, но и формирование новых стратегий решения задач или отвлеченного знания о нашем окружении.

33.**Понятие мышления. Виды мышления и возможности их классификации.**

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой.

**Мышление–** психический процесс обобщенного и опосредованного отражения устойчивых закономерных свойств и отношений действительности, осуществленных для решения познавательных проблем, систематической ориентации в конкретных ситуациях. Мыслительная деятельность – система мыслительных действий, операций для решения определенной задачи.

Существуют разные психологические теории мышления. Согласно ассоцианизму само мышление не является особым процессом и сводится к простому сочетанию образов памяти (ассоциациям по смежности, сходству, контрасту). Представители вюрцбюргской школы считали мышление особым видом психических процессов и отделяли его от чувственной основы и речи. Согласно психологии мышление совершается в замкнутой сфере сознания. В итоге мышление сводилось к движению мыслей в замкнутых структурах сознания. Материалистическая психология подошла к рассмотрению мышления как к процессу, который формируется в общественных условиях жизни, приобретая характер внутренних «умственных» действий.

Мышление - высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания психологией и нейрофизиологией. Кибернетика анализирует мышление в связи с задачами моделирования некоторых мыслительных функций.

**Проблемный характер мышления. Фазы мыслительного процесса.**

Мышление носит активный и проблемный характер. Оно направлено на решение проблем. Выделяют такие фазы мыслительного процесса:

*Осознание проблемной ситуации – возникает осознание наличия информации о дефиците. Не стоит думать, будто это есть начало мышление, ведь осознание проблемной ситуации уже включает в себя предварительный мыслительный процесс.*

*Осознание наметившегося решения как гипотезы – включает в себя поиск вариантов решения.*

*Фаза проверки гипотез – ум тщательно взвешивает все «за» и «против» своих гипотез и подвергает их всесторонней проверке.*

*Решение проблемы – получение ответа на поставленный вопрос или решение поставленной задачи. Решение фиксируется в суждении по данному вопросу.*

Мыслительные операции. Формы мышления.

1. Анализ – разложение целого на части или свойства (форма, цвет и т.д.)

2. Синтез – мысленное объединение частей или свойств в единое целое

3. Сравнение – сопоставление предметов и явлений, нахождение сходства и различия

4. Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим существенным признакам

5. Абстрагирование – выделение одних признаков и отвлечение от других.

6. Конкретизация - это процесс противоположный абстракции. Мы используем конкретные явления.

Эти операции не просто различные рядоположные и независимые варианты умственных действий, а между ними существуют отношения координации, поскольку они являются частными, видовыми формами основной, родовой мыслительной операции опосредования. Более того, произвольная регуляция мышления создает возможность обратимости операций: расчленение и соединение (анализ и синтез), установление сходства и выявление различий (или сравнение: если A>B, тоB<A), обобщение и конкретизация (родо-видовые отношения)

**Понятие и научное познание**. Наше мышление будет тем точнее, чем более точные и бесспорные понятия мы связываем. Понятие возникает из обычного представления путем уточнения, оно является результатом процесса мышления, с помощью которого и ребенок и взрослый открывает взаимосвязи между предметами и событиями.

Формы – суждение, умозаключение, понятие, аналогия.

**Обобщенность и опосредованность мысли.**

Мышление как высшая форма познавательной деятельности человека, позволяет отражать окружающую действительность, обобщать и устанавливать связи и отклонения между предметами и явлениями. Обобщенность мысли представлена вычленением общих отношений посредством операции сопоставления. Мышление – это движение мысли, раскрывающей связь, которая ведет от отдельного (частного) к общему. Обобщенности способствует то, что мышление носит знаковый характер, выражается словом. Слово делает человеческое мышление опосредованным. Мышление опосредованно действием.

**Виды мышления.**

***Абстрактное мышление***– мышление с использованием понятий, сопутствующих символизацией.***Логическое мышление***– вид мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции и готовые понятия. Соответственно,***абстрактно –******логическое мышление***– это особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании символичных понятий и логических конструкций.

***Дивергентное мышление***– особый вид мышления, который предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов.***Конвергентное мышление***– вид мышления, который предполагает, что существует лишь одно правильное решение проблемы. (может быть синонимом «консервативного» и «ригидного» мышления)

***Наглядно – действенное мышление***– особый вид мыслительного процесса, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами.***Наглядно – образное мышление***– особый вид мыслительного процесса, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с образами. Связано с представлением ситуаций и изменений в них.***Образное мышление***– это мышление, в котором используются образы.(образная логика играет ведущую роль)

***Практическое мышление***– вид мыслительного процесса, который направлен на преобразование окружающей действительности на основе постановки цели, выработки планов, а также восприятия и манипулирования реальными предметами.

***Теоретическое мышление***– один из видов мышления, который направлен на открытие законов, свойств объектов. Теоретическое мышление – это не только оперирование теоретическими понятиями, но и тот мысленный путь, который позволяет прибегнуть к этим операциям в конкретной ситуации. Пример теоретического мышления – фундаментальные научные исследования.

***Творческое мышление***– один из видов мышления, характеризующейся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок и смыслов. Мышление творческое отличается от процессов применения готовых знаний и умений, называемых мышлением***репродуктивным*.**

***Критическое мышление* –**представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения.

***Пралогическое мышление***- понятие, введенное Л.Леви-Брюлем для обозначения раннего этапа развития мышления, когда формирование его основных логических законов еще не завершено – существование причинно-следственных связей уже осознано, но сущность их выступает в мистифицированной форме. Явления соотносятся по признаку причины-следствия и тогда, когда просто совпадают во времени. Партиципация (сопричастность) событий смежных во времени и пространстве служит основой для объяснения большинства событий, происходящих в мире. Человек при этом предстает тесно связанным с природой, особенно с животным миром.

При мышлении пралогическом природные и социальные ситуации осознаются как процессы, идущие под покровительством и при противодействии незримых сил – магическое мировоззрение. Леви-Брюль не связывал пралогическое мышление исключительно с ранними этапами формирования общества, допуская, что его элементы проявляются в сознании обыденном и в более поздние периоды (бытовые суеверия, ревность, страх, возникающие на основе парципации, а не логического мышления)

***Вербально****–****логическое******мышление*–**один из видов мышления с использованием понятий, логических конструкций. Функционирует на базе языковых средств и представляет собой самый поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. В его структуре формируются и функционируют различные виды обобщений.

***Пространственное мышление* –**совокупность мысленных последовательно-операциональных пространственных преобразований и симультанного образного виденья объекта во всем многообразии и изменчивости его свойств, постоянное перекодирование этих различных мысленных планов.

***Интуитивное мышление* –**один из видов мышления. Характерные черты – быстрота протекания, отсутствие четко выраженных этапов, малоосознанно.

***Реалистическое и аутическое мышление.***Последнее связано с уходом от действительности во внутренние переживания.

**Также существует непроизвольное и произвольное мышление.**

**Возможности классификации.**

(Л.Л. Гурова) принятой классификации видов и форм мышления, отвечающей современной теории мышления, не существует. Так, неверно устанавливать разделительную границу между теоретическим и практическим мышлением, образным и понятийным, как это делается в старых учебниках психологии. Виды мышления следует различать по содержанию совершаемой деятельности – решаемых в ней задач, а формы мышления, по-разному связанные с содержанием, - по характеру выполняемых действий и операций, их языку.

Могут выделять таким образом:

по форме: наглядно-действенное, наглядно-образное – абстрактно-логическое;

по характеру решаемых задач: теоретическое – практическое;

по степени развернутости: дискурсивное – интуитивное

по степени новизны: репродуктивное – продуктивное.

34.**Понятие высших психических функций, их строение и развитие. Понятие интериоризации (Л.С. Выготский).**

Высшие психические функции – психические процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по строению, произвольные по характеру регуляции и системно связанные друг с другом.

Высшие психические функции – одно из основных понятий современной психологии, введенное Л.С. Выготским и далее развитое А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, П.Я. Гальпериным и др.

Высшие психические функции:

– Социальные по своему происхождению – говорит о том, что это не нечто врожденное, эти процессы формируются прижизненно при непосредственном влиянии культуры (семьи, школы и пр.). Основной механизм – интериоризация.

– Опосредованные по строению – внутренним инструментом их осуществления являются культурные знаки. В первую очередь это речь, в целом – представления о том, что в культуре принято и понятно.

– Произвольные по характеру регуляции – человек может ими сознательно управлять.

По Выготскому есть:

- низшие или натуральные (низший этаж в структуре Деятельности занимают психофизиологические функции: сенсорная, моторная, мнемическая), они есть и у животных;

- высшие – произвольные формы.

Эти функции составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый сознанием. Высшие психические функции (произвольное внимание, произвольная память, логическое мышление и др.) формируются в ходе социальных взаимодействий и благодаря им, т.е. они имеют социальную природу.

**Интериоризация** (франц. interiorisation – переход извне внутрь, от лат. interior – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоение жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне. Благодаря интериоризации мы можем говорить про себя, и собственно думать не мешая окружающим. Термин был впервые введён Л.С. Выготским.

По мнению Л.С. Выготского, всякая форма человеческой психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность, и лишь затем в результате интериоризации становится компонентом психики человека. По Выготскому, каждая культурная форма поведения возникает первоначально как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому; только на следу­ющем шаге эта форма становится индивидуальной функцией само­го ребенка. По самой своей сути культурная форма поведения ока­зывается результатом «вращивания» первоначально внешней, со­циальной, интерпсихической формы поведения. Изначально пове­дение ребенка является социальной формой сотрудничества со взрослым. Это сотрудничество, опосредованное культурными ору­диями и знаками, первоначально выступает во внешней форме. Интериоризация любого навыка происходит в 3 этапа. Вначале действие происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого, на втором этапе – рядом со взрослым, который выполняет функцию подсказчика и напоминалки, и только на третьем этапе нужные действия выполняются самостоятельно.

В последующем процесс интериоризация был изучен П.Я. Гальпериным и лёг в основу планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. Внешние действия никогда целиком во внутренний план не переносятся. Интериоризации подвергается лишь их ориентировочная часть. П.Я.Гальперин в этой связи замечает, «что не все действия целиком переносятся в умственный план». Так, письмо в своей исполнительной, двигательной части всегда остается внешним действием. Ориентировочная же часть этого действия по мере его овладения ребенком сокращается и уходит внутрь, т.е. интериоризуется. К числу же действий, которые целиком переходят во внутренний план, относятся многие математические действия, например действие счета.

35.**Понятие кризиса развития. Нормативные кризисы развития. Критические и стабильные периоды развития по Л.С. Выготскому**

Кризис - непродолжительный отрезок времени в онтогенезе, характеризуются резкими психологическими изменениями,связан с переходом на новый этап развития.   
восемь возрастных кризисов. Пять из них приходятся на детский возраст. По времени они локализованы на границах стабильных возрастов и проявляются как кризис ново-рожденности (до 1 мес.), кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, подростковый кризис (11–12 лет) и кризис юношеский. Шестой свойствен молодым взрослым людям. Седьмой кризис переживается в сорокалетнем возрасте (плюс-минус два года). Восьмой по счету и последний кризис жизненного пути переживается во время старения.  
Выготский предложил новую периодизацию жизненного цикла человека, в основу которой легко чередование стабильных периодов развития и кризисов. Кризисы характеризуются революционными изменениями, критерием которых является появление новообразований. Причина психологического кризиса, по Выготскому, кроется в растущем несоответствии между развивающейся психикой ребёнка и неизменной социальной ситуацией развития, и именно на перестройку этой ситуации направлен нормальный кризис.  
Таким образом, каждый этап жизни открывается кризисом (сопровождающимся появлением тех или иных новообразований), за которым следует период стабильного развития, когда происходит освоение новообразований.  
- Кризис новорожденности (0—2 месяца).   
- Младенчество (2 месяца — 1 год).   
- Кризис одного года.   
- Раннее детство (1—3 года).   
- Кризис трех лет.   
- Дошкольный возраст (3—7 лет).   
- Кризис семи лет.   
- Школьный возраст (8—12 лет).   
- Кризис тринадцати лет.   
- Подростковый (пубертатный) период (14—17 лет).   
- Кризис семнадцати лет.   
- Юношеский период (17—21 год

36. **Понятие образа-Я и Я-концепции. Проблема формирования самооценки. Уровень притязаний: основные понятия, диагностические процедуры и экспериментальные феномены. Связь уровня притязаний с самооценкой.**

**Самосознание имеет уровневое строение.**Эта идея не раз выска­зывалась в отечественной и мировой литературе. И.С. Кон формулирует уровневую концепцию Я-образа, используя понятие установки. Основа­ния для этой концепции И.С. Кон находит в теории диспозиционнои регуляции социального поведения В.А. Ядова. В целом Я-образ понима­ется как установочная система; установки обладают **тремя компонента­ми**: когнитивным, аффективным и производным от первых двух по­веденческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень Я-образа «составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с "самочувствием" и эмоциональным отношением к себе; выше располо­жены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и наконец, сам этот Я-образ вписывается в общую систему ценностных ориентации личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнеде­ятельности и средств, необходимых для достижения этих целей»4.

И.И. Чеснокова предлагает различать **два уровня самосознания** по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. **На первом уровне** такое соотнесение происходит в рамках сопоставления Я и «другого человека». Сначала некоторое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем оно переносится на себя. Соот­ветствующими внутренними приемами самопознания являются преиму­щественно самовосприятие и самонаблюдение. **На втором уровне** соотнесение знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках *«Я*и *Я».*Человек оперирует уже готовыми, сформированными знаниями о себе. В качестве специфического внутреннего приема само­познания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития самосознание на этом вто­ром уровне достигает при формировании жизненных планов, жизненной философии, своей общественной ценности, собственного достоинства.

**(Столин)**В цикле проведенных нами исследований была сформулиро­вана концепция уровневого строения самосознания, основанная на учете характера активности человека, в рамках которой формируется и дей­ствует его самосознание.

В качестве исходного принимается различие содержания Я-образа (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки вы­раженности тех или иных черт) и самоотношения. Последнее — это пе­реживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовос­приятие и Я-образ.

*Понятие образа-Я и Я-концепции. Проблема формирования самооценки. Уровень притязаний: основные понятия, диагностические процедуры и экспериментальные феномены. Связь уровня притязаний с самооценкой.*

В научной литературе понятие «образ Я» появилось в связи с необходимостью исследования и описания глубинных психологических структур и процессов личности. Оно используется вместе с такими понятиями, как «самосознание», «самооценка», «Я-концепция», «Я», «картина Я», «представление о себе» и неразрывно с ними связано.

Содержание и объем понятия «образа Я» до настоящего времени остаются дискуссионными. Основоположником изучения «образа Я» принято считать У. Джемса. Глобальное личностное «Я» он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознающее (I) и Я-как-объект (Ме). Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них представляет собой чистый опыт, а другая – содержание этого опыта (Я-как-объект).

«Образ Я» может быть представлен как структура, выполняющая функцию регуляции поведения в соответствующих условиях, включающая в себя следующие компоненты: 1) ведущие жизненные смыслы; 2) когнитивный; 3) аффективный; 4) конативный.   
Жизненные смыслы обусловливают личностную пристрастность в выборе направления в развитии и реализации «предельных жизненных смыслов», определяющих развитие и самореализацию индивида и являющихся в структурном отношении в терминах теории конструктов Дж. Келли «суперординатным конструктом» относительно других элементов, входящих в «образ Я». Когнитивный компонент относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных личностных черт. Аффективный компонент включает текущее психическое состояние личности. Конативный компонент складывается из поведенческих характеристик, являющихся важным регулятором самосознания и социального поведения, и определяется ведущим стилем деятельности личности.

Я–концепция – система представлений человека о самом себе. В рамках единой Я–концепции выделяют различные ее составляющие:

1. Я–физическое как схема собственного тела;

2. Я–социальное, соотносимое со сферами социально интеграции: половой, этнической, гражданской, ролевой;

3. Я–экзистенциальное как оценка себя в аспекте жизни и смерти.

Формирование Я–концепции человека происходит при накоплении опыта решения жизненных задач и при оценивании их со стороны других людей, прежде всего родителей.

Самооценка – ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Главные функции, которые выполняются самооценкой, – регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида.

Самооценка является необходимым компонентом самосознания, т.е. осознания человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, отношения к окружающему, к другим людям, самому себе.

Проблеме развития самооценки посвящено много исследований как у нас в стране, так и за рубежом. Западноевропейские и американские психологи рассматривают самооценку в основном как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, т.е. максимальную уравновешенность личности с окружающей его социальной средой. При этом сама окружающая среда рассматривается как враждебная человеку. Такой подход характерен как для З. Фрейда, так и для его последователей-неофрейдистов (К. Хорни, Э. Фромма и др.). В работах этих психологов самооценка выступает как функция личности и рассматривается в связи с аффективно-потребност-ной сферой личности.

С точки зрения советской психологии роль самооценки не ограничивается приспособительной функцией; самооценка становится одним из механизмов, реализующих активность личности.

Иссле­дование закономерностей уровня притязаний, как правило, про­водится с помощью специальных экспериментальных процедур; в целом это дает возможность делать некоторый прогноз реак­ций, поведения, жизненного пути человека. Такой прогноз, есте­ственно, имеет значение не только для общей и педагогической психологии, но и при изучении особенностей течения различных психических заболеваний.

Понятие уровня притязаний было введено в психологию Т. Дембо, представительницей школы К. Левина. Первый экспе­риментальный анализ явления притязаний был сделан также представителем этой школы Ф. Хоппе. Схема эксперимента, ко­торую применил Ф. Хоппе, стала впоследствии традиционной. Сущность ее заключается в том, что задания, на выполнении которых строится эксперимент, ранжируются по трудности. Уровень притязаний выводится из поведения испытуемого при выборе им заданий различной трудности.

Первые работы Ф. Хоппе и Т. Дембо пробудили интерес к этой области исследования и послужили началом целой серии экспериментов, посвящен­ных изучению факторов, влияющих на уровень притязаний. Исследовались влияние успеха и неудачи в одной сфере на уровень притязаний в другой; онтогенез опыта успеха и неудачи, начиная с шестимесячного возраста; влия­ние уровня выполнения в одной задаче на уровень притязаний в другой и т. д. Обобщая полученные результаты, К. Левин писал, что в уровне притя­заний имеются явно выраженные и глубоко индивидуальные различия: «Отно­шение между уровнем притязаний и уровнем выполнения широко различается среди индивидуумов и, по-видимому, представляет надежную и общую лич­ностную черту». Он полагал, что высота уровня притязаний является резуль­татом тенденций (а) поддерживать уровень притязаний столь высоким, на­сколько это возможно, (б) избегать неудачи, (в) держать уровень притяза­ний в тесной связи с реалистической оценкой будущего выполнения.

Конечным результатом этой серии работ явилось создание «теории равно­действующей валентности», которая была первой попыткой теоретического объяснения феномена уровня притязаний. Согласно этой теории, индивид в качестве личной цели выбирает такой уровень трудности, для которого разность произведений валентности успеха на ожидание успеха и валент­ности неудачи на ожидание неудачи максимальна. Недостаток этой теории заключается в том, что ее авторы использовали для объяснения поведения индивида в ситуации выбора только ситуационные переменные, такие, как ожидание успеха и величину валентности.

**Самооценка = Успех / Уровень притязаний**

**Уровень притязаний** – уровень, которого индивид стремится достичь в различных сферах жизнедеятельности (карьера, статус, благосостояние и т. п.), идеальная цель его будущих действий. Успех -факт достижения определенных результатов, выполнение определенной программы действий, отражающих уровень притязаний. Из формулы видно, что самооценку можно повысить либо снижая уровень притязаний, либо повышая результативность своих действий.

Самооценка личности может быть адекватной, завышенной и заниженной. При сильных отклонениях от адекватной самооценки личность может испытывать психологический дискомфорт и внутренние конфликты.

**Самооценка связана также с самоуважением**. От себя не убежишь и не скроешься, поэтому каждый из нас должен видеть себя со стороны: кто я такой; чего ждут от меня другие; в чем совпадают и расходятся наши интересы. Уважающие себя люди имеют и свою линию поведения: они уравновешенны, не агрессивны, независимы.

Общая характеристика познавательной сферы человека. Проблема выделения отдельных познавательных процессов. Их феноменология и функции. «Образ мира» и проблема изучения познания в психологии.

К познавательным психическим процессам относятся: ощущение, восприятие, мышление, память, внимание, воображение. Есть множество теорий восприятия и разные определения. Восприятие – процесс порождения образов, вытекающий при воздействии стимула на органы чувств. Это определение содержит указания на наиболее существенные характеристики восприятия: 1) процесс порождения образов. 2) продукт процесса – образ восприятия. 3) основное условие восприятия – воздействие стимулов на органы чувств. Из-за его обобщённости оно является более неопределённым, обтекаемым, требует разъяснений: о содержании процесса, образе восприятия, что такое стимул. Все теории делятся на 2 группы: 1. Объективно-ориентированные. 2. Субъективно-ориентированные. Эти подходы различаются по двум основным критериям – 1. по степени участия субъекта и объекта окружающего мира в качестве основного детерминанта процесса восприятия. Основная роль в восприятии принадлежит объектам, воздействующим на органы чувств. Есть субъективные детерминанты: потребности, эмоции, установки, познавательный процесс, мотивация. Влияние установок человека на восприятие. Пример Бодалёва: 2 группы испытуемых. Им показывали портрет одного и того же человека, одним говорили, что это преступник и просили описать, другим – что герой. Преступника описывали как массивного, зверюгу; героя – волевое лицо, губы сжаты, гордый. Грегори: восприятие астрономами планеты Сатурн. Сначала как шар с ореолами. Затем окружает кольцо: как понял, сразу увидел. Знания людей о строении Сатурна оказывает влияние на восприятие этой планеты. 2. Различаются по основному содержанию процесса восприятия. Восприятие – непосредственное чувственное отражение окружающего мира. Отражение указывает на существование определённого соответствия между объективными свойствами внешних воздействий и субъективными свойствами их образов. Процесс представления имеющихся у субъекта знаний об окружающем мире идёт в процесс его восприятия. Образ восприятия всегда осмысленный. (Леонтьев) основная функция чувственной ткани – она приобретает реальность сознательной картины мира.

Основные критерии классификации познавательных (психических) процессов:

По содержанию (предмету). По предметному содержанию. Структурное содержание. В восприятии имеют в виду структуру (органа чувств, его положения). Что отражается? Каков предмет? Каково содержание данного процесса?

Функциональный критерий. Зачем возник? Ради каких задачи существует психический процесс? Какова его функция?

Генетический критерий. Критерий развития. Мы можем рассматривать какой-то вид познавательных процессов, как уровень развития данной области.

Познание –психические процессы, возможностей, которые обеспечивают живому существу оптимальную ориентировку, т.е. возможность выделить значимый элемент.

Познавательные процессы – процессы, связанные с получением информации: получение, переработка, хранение и использование информации.

Психология познания выделилась из философии и поэтому воспроизводила философскую проблематику. Философия рассматривала познание как родовое свойство человека, психология – изучала особенности человека, которые обеспечивают процесс познания. Нужно было соотнести психологию с философскими знаниями. Психология познавательных процессов изучает процессы познания.

Виды познания: - чувственное познание (посредством органов чувств)

- рациональное познание (посредством разума).

Но чувственное познание и рациональное очень тесно переплетены. Сфера познания работает вся в целом, а связи между частями сферы познания подобны сети.

**Познавательные процессы Веккер разделил на 2 группы**:

1. специфические: ощущение, восприятие, мышление (собственно познавательные процессы)

2. универсальные: память, внимание, воображение.

Специфические обеспечивают приобретение новых знаний: ощущение – те, с помощью которых происходит отражение на разных уровнях, ощущениея – на уровне отдельных свойств, восприятие – на уровне отдельных образов, мышления – на уровне отношений между существующими явлениями. дают знания об отдельных свойствах предмета, восприятие – отражение предмета в целом, образ предмета- образ восприятия, перцептивный образ или перцепция; мышление – об отношениях между предметами, опосредованное познание, рациональное; иррациональное – эмоции и воля) – существенный свойства и отношения предмета. Понятия, суждения, умозаключения – результат.

Универсальные включены в другие познавательные процессы. Например, внимание не имеет своего продукта, проявляет через себя другие продукты, имеет отношение к настоящему; память – фиксирует результаты восприятия, ощущения и мышления, имеет отношение к прошлому; воображение – образ, представление, имеет отношение к будущему.

Каждый процесс познания характеризуется тем, что:

- происходит во времени

- имеет результат

- имеет свою специфику в отношении к задаче.

Традиционно под образом мира понимается некоторая совокупность или упорядоченная многоуровневая система знаний человека о мире, о себе, о других людях и т.д, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие

Разработка проблемы образа имеет большое значение не только для теоретической психологии, но и для решения многих практических задач. В психологии картина мира рассматривается в контексте мира конкретного человека и мира в целом.   
Введение этого понятия в психологическую науку связано, главным образом, с разработкой общепсихологической теории деятельности (Леонтьев А.Н., 1979). Ключевой идеей А.Н. Леонтьева было утверждение о том, что в процессе построения образа предмета или ситуации главное значение имеют не отдельные чувственные впечатления, а образ мира в целом.

С.Д. Смирнов показывает, как понятие «образ мира» в том аспекте, который был предложен А.Н. Леоньевым, позволяет сделать решительный шаг к пониманию того, что познавательные процессы имеют активную природу.

В.В. Петухов показал необходимость дальнейшей разработки понятия «образ мира» и представил операциональное содержание этого понятия применительно к психологии мышления. Рассматривая различные средства и приемы решения мыслительных задач, он определил специфику адекватной единицы эмпирического изучения представления мира. Такой единицей, по его мнению, должно быть определенное единство ядерных и поверхностных структур.

37. **Понятие способностей, проблема их диагностики и развития. Проблема врожденного и приобретенного в развитии способностей. Способности и задатки. Понятие одаренности.**

Способности человека – деятельное выражение субъектности.

Основным определением человека как субъекта являются его способности.Внутреннее родство понятий «субъект» и «способности» состоит в их общей отнесенности к деятельности человека, к способам ее осуществления.«Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности». С.Л.Рубинштейну принадлежит заслуга разработки основных положений психологии способностей, которые в дальнейшем были развиты работами отечественных психологов.

Всякая способность является способностью к чему-либо, к какой-нибудь деятельности. ***Способности –***это свойства или качества человека, делающими его пригодным к успешному выполнению определенной деятельности.

С конца XIX-нач. XX в. в психологии предпринимаются попытки измерить способности. Способности изучались вначале такими зарубежными психологами, как Р. Кеттел, Ч. Спирмен, А. Бине, Г. Айзенк и др. Для измерения способностей использовались тесты. Обычно применялась система тестов, возрастающих по трудности, что получило название «батарея тестов».

В отечественной психологии традиционным является определение способностей через выявление темпа продвижения в процессе деятельности, широты переноса формирующихся психических качеств, соотношения нервно-психических затрат н конечного результата деятельности. Диагностика способностей, основанная на перечисленных принципах, обогащена содержательными методами: диагностика способности к обучению, диагностические обучающие программы и др.

Развитие способностей связано с факторами наследственности и с факторами среды. Влияние фактора наследственности проявляется в начальной форме зарождения способностей – в задатках.

Способности и задатки выделяются в качестве одного из параметров целостного психического облика личности. Они дают психологическое описание человека с какой-то специфической стороны, являющейся жизненно значимой. Слова “способный” или “неспособный” широко употребляются в быту, особенно в практике обучения. Понятие способности является дискуссионным, содержит в себе непростые общечеловеческие, психологические, в том числе этические, нравственные вопросы. Это понятие пересекается со многими другими психологическими категориями и явлениями.

Способности несут в себе природные предпосылки развития в виде задатков. **Задатки – это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу развития его способностей.**Люди от рождения бывают наделены различными задатками.

*Задатки как природные особенности человека неспецифичны по отношению к конкретному содержанию и конкретным формам деятельности, они многозначны и могут реализовываться в различных типах способностей. Задатки – лишь предпосылки развития способностей. Включаясь в развитие человеческой субъективности, задатки преобразуются и изменяются; они обусловливают развитие способностей человека, но не предопределяют одаренности человека и возможностей его становления именно как человеческого существа.*

*Природа индивидуальных и родовых способностей человека – общая. Их единой нейрофизиологической основой являются, по А.А. Ухтомскому, функциональные органы, складывающиеся прижизненно.****Способности****–****наиболее явно выраженные функциональные органы человека, сформированные на основе органических предпосылок.****К родовым характеристикам человека относят его****способность к труду, к рефлексии, к общению с помощью языка, к саморазвитию,****т.е. те характеристики, которые присущи специфически человеческому способу жизни.*

*Способности в строгом понимании родственны способам деятельности, точнее жизнедеятельности, есть производное от способа взаимосвязи человека и мира. «Все специальные способности человека, – писал С.Л.Рубинштейн, – это в конце концов различные проявления, стороны общей его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению. Способности человека – это проявления, стороны его способности к обучению и к труду». Это так называемые общие или родовые способности человека.*

*Из единой природы способностей и родовых характеристик человека вытекает определение****структуры способностей.****Всостав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят некоторые****операции или способы действия,****посредством которых эта деятельность осуществляется.*

*При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет взаимосвязь между способностями и умениями. Способности и****умения****не тождественны, но они взаимосвязаны. Освоение знаний и умений предполагает наличие способностей; формирование способностей к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений и знаний. Способности развиваются и совершенствуются в том, что делает человек.*

*Одаренность понимают по-разному. Существует по крайней мере пять дефиниций каждая из которых выделяет различные составляющие одаренности как комплексного феномена, являющегося объектом изучения психофизиологии, дифференциальной и социальной психологии. Одаренность можно понимать как 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность деятельности 2) общие способности (в отличие от специфических) обусловливающие широту возможностей человека, З) умственный потенциал – интеллект предполагающий широту обобщения логичность (а не способность к искусствам). 4) совокупность задатков, природных данных, обеспечивающих начальный высокий уровень в какой-либо деятельности (наличие врожденных предпосылок) 5) Талантливость (условия для успехов самого высокого уровня). Одаренность показывает, благодаря каким начальным‚ структурным условиям возможно достижение высокого результата. Своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности называется одаренность. Одаренность – высшее проявление всех степеней человека: интеллектуальных, творческих, личностных.*

*В целом можно представить одаренность как систему, включающую следующие компоненты: анатомо-физиологические задатки; сенсорно-перцептивные блоки, характеризуемые повышенной чувствительностью; интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы; эмоционально-волевые структуры, предопределяющие длительные доминантные ориентации их искусственное поддерживание; высокий уровень продуцирования новых образов, фантазия, воображение и целый ряд других. А.М. Матюшкин – структура творческой одаренности. Проявление одаренности можно представить через: доминирование интересов и мотивов; эмоциональную погруженность в деятельность; волю к решению, к успеху; много вариантность решений; общую и эстетическую удовлетворенность от процесса и продуктов деятельности; понимание сущности проблемы, задач, ситуации; изобретательность, находчивость; быстроту решений, оценок, прогнозов.*

38.**Понятие темперамента. Физиологические и психологические теории темперамента. Понятие индивидуального стиля деятельности (В.С.Мерлин, Е.А. Климов).**

**Темперамент –**совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение.Свойства темперамента к числу собственно личностных качеств человека можно отнести условно, они скорее составляют индивидные его особенности, т.к. в основном биологически обусловлены и являются врожденными. Тем не менее, темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, иногда определяет его поступки, его индивидуальность, поэтому полностью отделить темперамент от личности нельзя.

К свойствам темперамента относят индивидуальный темп и ритм психических процессов, степень устойчивости чувств, степень волевого усилия. Тип темперамента тесно связан с врожденными анатомо–физиологическими особенностями высшей нервной деятельности. Вместе с тем возможны определенные прижизненные изменения показателей темперамента, связанные с условиями воспитания, с перенесенными в раннем возрасте болезнями, особенностями питания, гигиеническими и общими условиями жизни.

Имеющийся у человека комплекс индивидуально-типологических свойств его нервной системы в первую очередь определяет темперамент, от которого далее зависит индивидуальный стиль деятельности.

И.Кант разделял темпераменты человека (проявления темперамента можно заметить и у высших животных) на два типа: темпераменты чувства и темпераменты деятельности. В целом же «можно установить только четыре простых темперамента: сангвинический, меланхолический, холерический, флегматический». Из этих четырех типов темперамента к темпераментам чувства относятся сангвинический и его противоположность – меланхолический. Первый характеризуется тем, что при нем ощущения возникают в нервной системе и в сознании человека довольно быстро и внешне проявляются сильно, но внутренне бывают недостаточно глубокими и продолжительными. При меланхолическом темпераменте внешние проявления ощущенийбывают менее яркими, но зато внутренне достаточно глубокими и длительными.

Наиболее обоснованной является выдвинутая И.П. Павловым *неврологическая теория* темпераментов, выводящая особенности темперамента из физиологических свойств нервной системы человека. И.П.Павлов определяет темперамент как самую общую характеристику нервной системы отдельного человека: «темперамент, есть... основная характеристика нервной системы, придающая определенный облик всей деятельности каждого индивидуума». По учению И.П.Павлова, физиологической основой темпераментов являются устойчивые функциональные особенности нервной системы, позволяющие выделить несколько характерных типов нервной системы. выделил четыре основных типа высшей нервной деятельности: 1) «безудержный» (сильный, подвижный, неуравновешенный; он соответствует темпераменту холерика); 2) «живой» (сильный, подвижный, уравновешенный; соответствует темпераменту сангвиника); 3) «спокойный» (сильный, уравновешенный, инертный; темперамент флегматика); 4) «слабый» (слабый, неуравновешенный, малоподвижный; обусловливает темперамент меланхолика).

Исследование индивидуального стиля деятельности составило целую научную течение, основателем и теоретиком которой стал В.С. Мерлин. Размышляя над природой стиля как личностного конструкта, ученый пришел к открытию очень важных закономерностей, имеющих отношение ко всем стилевых характеристик. Первый из этих аспектов связан с понятием зоны неопределенности, как условия формирования стиля. По мнению ученого выполнения любой деятельности человеком оставляет ей возможность проявить собственную индивидуальность в постановке промежуточных целей, выборе средств для их достижения и реализации самой деятельности. Поэтому «стиль возникает там, где есть свобода самовыражения».

Когда же деятельность жестко регламентирована и алгоритмизована, то в такой ситуации индивидуальному стилю трудно проявиться. Человек, который видит перед собой разнообразие способов выполнения деятельности, будто ограничивается каким-то одним, который и составит стиль ее деятельности. Зона неопределенности субъективно обусловлена: там где один человек видит большое количество решений, другая – только одно, поэтому, внешняя и внутренняя свобода является условием возникновения стиля деятельности. Второй аспект, который был открыт во время исследований индивидуального стиля деятельности, состоит в том, что для его формирования необходима личностная включенность в деятельность Стиль формируется лишь при условии положительного отношения к деятельности и стремлении сделать ее как можно лучше. Об этом свидетельствуют исследования, которые были проведешь на различных профессиональных и возрастных группах.

Третий аспект, который был связан с разработкой индивидуального стиля деятельности акцентирует внимание на системообразующие функцию, так как Мерлин рассматривал индивидуальность как сложную иерархическую систему, включающую в себя различные уровни организации — от биохимического к социально-психологического, взаемоповьязуючою звеном между которыми являются индивидуальный стиль деятельности. Такое положение стиля обусловлено тем, что он является конструктом, который формируется позже и опирается при этом на уже сформированные индивид и личностные качества, связывая их между собой. Более того, в исследованиях было обнаружено, что стиль часто выполняет компенсационную функцию, помогая человеку при выполнении деятельности.

В структуре индивидуального стиля деятельности В.С. Мерлин выделил три основных компонента: стиль операций, стиль действий или реакций и стиль целое возложения, «но в эмпирических исследованиях последний компонент практически не изучался и основной акцент был сделан на первых двух».

Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели. Функциональные особенности и формально-динамические свойства играют существенную роль в индивидуальном своеобразии действия, но они не соотносятся с определенной целью деятельности и потому недостаточны для диагноза индивидуального стиля деятельности. Например, когнитивный стиль существен для характеристики гностических или ориентировочных действий, но индивидуальный стиль деятельности обусловлен не когнитивным стилем, а ролью когнитивных действий в осуществлении цели, их соотношением с контрольными и исполнительными действиями.

В одних и тех же объективных условиях одно и то же действие может быть выполнено при помощи различных движений. Разнообразие возможных движений для достижения одной и той же цели действия характеризует зону неопределенности моторной активности. При определенных индивидуальных свойствах скелетно-мышечной и нервной системы существует специфический оптимальный состав движений, необходимых для достижения данной цели действия. Он и является одной из характеристик индивидуального стиля моторной активности. У одного и того же человека индивидуальный состав движений различен в зависимости от выполняемых действий и деятельности. В наибольшей степени он изучен в зависимости от свойств нервной системы. Данные, сюда относящиеся, впервые и наиболее систематически проанализированы в известной монографии Е.А. Климова (1969).

Существуют связанные с разными свойствами темперамента симптомокомплексы качественных особенностей движений. У спортсменов в различных видах спорта одни и те же свойства типа нервной системы и темперамента связаны с различными симптомокомплексами качественных особенностей моторики. Например, у лыжников инертность нервных процессов связана с соотношением длины активного и пассивного шага, у гребцов на байдарке – с частотой балансирующих движений, у бегунов – с равномерностью ускорения движений.

Таким образом, индивидуальный стиль моторики определяется не только индивидуальными свойствами субъекта, но и объективными требованиями действия, поэтому он и формируется в деятельности. Данные, приведенные в упомянутой монографии Е.А. Климова, показывают, что и процессе трудового и спортивного обучения совершенствование деятельности сопровождается не сглаживанием, а, наоборот, возрастающей дифференциацией индивидуального стиля моторики; так, чем совершеннее мастерство спортсмена, тем ярче и отчетливее проявляется его индивидуальный почерк.

В работах Е.А. Климова понятие стиля деятельности рассматривается в зависимости от типологических свойств нервной системы.

39.**Понятие характера. Строение и формирование характера. Характер и темперамент. Понятие психопатии и акцентуации характера.**

**Характер –**это совокупность устойчивых черт личности, определяющих отношение человека к людям, к выполняемой работе. Характер проявляется в деятельности и общении (как и темперамент) и включает в себя то, что придает поведению человека специфический, характерный для него оттенок (отсюда название «характер»).Характер может обнаруживаться в особенностях деятельности, которыми человек предпочитает заниматься. Одни люди предпочитают наиболее сложные и трудные виды деятельности, для них доставляет удовольствие искать и преодолевать препятствия; другие выбирают наиболее простые, беспроблемные пути. Для одних существенно, с какими результатами они выполнили ту или иную работу, удалось ли при этом превзойти других людей. Для остальных это может быть безразличным, и они довольствуются тем, что справились с работой не хуже других, добившись посредственного качества.

В общении с людьми характер человека проявляется в манере поведения, в способах реагирования на действия и поступки.

Характер в отличие от темперамента обусловлен не столько свойствами нервной системы, сколько культурой человека, его воспитанием.

Характер человека – это то, что определяет его значимые поступки, а не случайные реакции на те или иные стимулы или сложившиеся обстоятельства. Поступок человека с характером почти всегда сознателен и обдуман, может быть объяснен и оправдан, по крайней мере, с позиций действующего лица.

В своем формировании, развитии и функционировании характер человека тесным образом связан с темпераментом. Последний представляет собой динамическую сторону характера. Характер, как и темперамент, является достаточно устойчивым и малоизменяемым.

Перечислим основные черты личности, которые входят в состав характера человека. Во-первых, это те свойства личности, которые определяют поступки человека в выборе целей деятельности (более или менее трудных). Здесь как определенные характерологические черты могут проявиться рациональность, расчетливость или противоположные им качества. Во-вторых, в структуру характера включены черты, которые относятся к действиям, направленным на достижение поставленных целей: настойчивость, целеустремленность, последовательность и другие, а также альтернативные им (как свидетельство отсутствия характера). В этом плане характер сближается не только с темпераментом, но и с волей человека. В-третьих, в состав характера входят чисто инструментальные черты, непосредственно связанные с темпераментом: экстраверсия-интроверсия, спокойствие-тревожность, сдержанность-импульсивность, переключаемость-ригидность и др. Своеобразное сочетание всех этих черт характера у одного человека позволяет отнести его к определенному типу.

*Акцентуация характера,*по А.Е. Личко, – это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и поведении человека, граничащие с патологией. Такие акцентуации как временные состояния психики чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Некоторые черты характера, которые являются устойчивыми в течение всей жизни человека, обнаруживаются уже у детей раннего возраста, например у дошкольников. Это значит, что истоки характера человека и первые признаки его стабилизации следует искать в самом начале жизни.

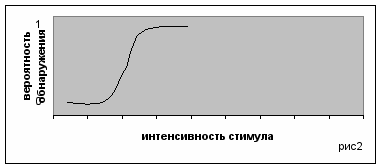
Основную роль в формировании и развитии характера ребенка играет его общение с окружающими людьми. В характерных для него поступках и формах поведения ребенок прежде всего подражает его близким взрослым людям. При помощи прямого научения через подражание и эмоциональные подкрепления он усваивает формы поведения взрослых.

В общей структуре личности характер занимает центральное место, объединяя все другие свойства и особенности поведения. Характер человека, несомненно, влияет на его познавательные процессы – восприятие, внимание, воображение, мышление и память. Это влияние осуществляется через волевые и инструментальные черты характера. Эмоциональная жизнь человека находится под прямым влиянием характера. То же самое можно сказать о мотивации и о самой воле. В первую очередь характер определяет индивидуальность и своеобразие личности.

40. **Пороги чувствительности. Виды порогов. Психометрическая кривая. Методы измерения порогов. Статистическая природа сенсорных явлений. Прямые и косвенные измерения и шкалирование ощущений. Основной психофизиологический закон.**

Работа каждого анализатора имеет свои специфические закономерности. Наряду с этим все виды ощущений подчинены общим **психофизиологическим закономерностям**.   
  
**ПСИХОФИЗИКА** раздел психологии, изучающий количественные отношения между силой раздражителя и величиной возникающего ощущения. Основана Г. Фехнером во 2-й пол. 19 в. Охватывает две группы проблем: измерение порога ощущений, т. е. предела чувствительности сенсорной системы человека (закон Вебера - Фехнера и др.), построение психофизических шкал (С. Стивенс и др.).  
  
Для возникновения какого-либо ощущения раздражитель должен иметь определенную величину интенсивности. Минимальная величина раздражения, которая вызывает едва заметное ощущение, называется абсолютным нижним порогом ощущения. Способность ощущать эти самые слабые раздражения называется абсолютной чувствительностью. Она всегда выражается в абсолютных числах. Например, для возникновения ощущения давления достаточно воздействия 2 мг на 1 кв.мм поверхности кожи.  
  
Наряду с абсолютной чувствительностью следует различать относительную чувствительность - чувствительность к различению интенсивности одного воздействия от другого. Относительная чувствительность характеризуется порогом различения.  
  
Порог различения, или дифференциальный порог, едва ощущаемое минимальное различие в силе двух однотипных раздражителей.  
  
Порог различения – это минимальное различие между двумя различными раздражителями, которое уже вызывает раные ощущения в 75% случаях.  
**Виды порогов**

Существует 2 вида порогов: 1. Абсолютный (минимальный раздражитель, вызывающий ощущение). Нижний абсолютный порог характеризуется критерием «вижу – не вижу» - это раздражитель, который уже вызывает ощущения в 75% случаях., верхний абсолютный порог – это раздражитель, который ещё вызывает ощущения в 75% случаях.это болевые ощущения. 2. Дифференциальный - минимальная разница в раздражителях, которая нами ощущается (при сравнении 2 стимулов,).

Допустим, что мы представляем индивидуальные результаты измерения абсолютного слухового порога, отмечая значения вероятности ответов испытуемого о том, что он слышит звук по оси ординат, а соответствующие значения интенсивности звука – на оси абсцисс. Если бы существовал абсолютный порог в прямом смысле, то мы получили бы график, представленный на рис.1. Существовал бы ряд интенсивностей звука, на которые испытуемый никогда не давал бы ответа, а при некоторой пороговой интенсивности наблюдался бы резкий переход к постоянным ответам, когда все предъявленные раздражители воспринимаются. Однако, в реальных экспериментах такого не происходит. По мере нарастания интенсивности звука происходит постепенное увеличение вероятности ответа испытуемого о том, что он слышит звук (рис.2). В этом случае абсолютный порог определяется как уровень стимуляции, при котором обнаружение происходит при 50% случаев. Если предположить, что сигналы подаются на фоне шума, то из этого следует, что 0 на оси абсцисс обозначает уровень фоновых шумов.  
  
  


**Нижний порог ощущений**- *минимальная величина раздражителя,*вызывающая едва заметное ощущение (обозначается J0). Если интенсивность раздражителя меньше J0, то он не ощущается организмом.  
  
**^ Верхний порог ощущений**- *максимальная величина,*которую способен адекватно воспринимать анализатор (Jmm).  
  
**Диапазоном чувствительности**называется диапазон между J0 и Jmm.  
  
**^ Дифференциальный, разностный порог -**наименьшая величина (\*J) раз­личий между раздражителями, когда они еще ощущаются как различные.  
  
Величина \*J пропорциональна интенсивности сигнала J, величина шага, то есть разности порогов, зависит от величины исходного раздражителя. Единицы на шкале интенсивности раздражителя будут не равными, но будут возрастать по мере увеличения раздражителя. подчиняясь **закону Вебера:**\*J/J = К. Для зрительного анализатора коэффициент К = 0,01, для слухового К = 0,1.  
  
*^ Оперативный порог различимости сигналов -*та величина различия между сигналами, при которой скорость и точность различения достигают макси­мума. Оперативный порог в 10 - 15 раз выше, чем дифференциальный, или разностный, порог.  
  
*^ Интенсивность ощущения*определяется **законом**Вебера-Фехнера: интен­сивность ощущения (Е) прямо пропорциональна логарифму силы раздра­жителя (J): Е = k log J с   
  
*^ Временной порог ощущений -*это минимальная длительность действия раздражителя, которая необходима для возникновения ощущений.  
  
*Пространственный порог -*минимальный размер раздражителя, едва ощутимого органом восприятия.  
  
**^ Латентный период реакции**- это промежуток времени от момента подачи сигнала до того момента, когда возникает ощущение.

**Психометрическая кривая.**

|  |
| --- |
| http://www.studmed.ru/docs/static/9/8/a/2/0/98a207ca457.png  Психометрическая кривая — график зависимости вероятности обнаружения (или различения) раздражителя от его величины, обычно получаемый в психофизическом эксперименте с помощью метода постоянных раздражителей. Ось ординат представляет собой относительную частоту положительных ответов, ось абсцисс при определении абсолютного порога — интенсивность раздражителя, а при определении дифференциального порога, как правило, — абсолютное значение разности между http://www.studmed.ru/docs/static/2/c/c/0/9/2cc096b8b5a.jpgпостоянным и переменным стимулами. |

**Методы измерения порогов.**

1Метод установки. Испытуемый сам изменяет интенсивность раздражителя, то увеличивая, то уменьшая его, до тех пор, пока не получит едва заметное ощущение (при определении абсолютного порога) или ощущение, равное по силе заданному (при определении разностного порога). Чувствительность при этом повышается, а пороги понижаются.

2Метод границы (минимальных изменений). Испытуемому предъявляется последовательный ряд раздражителей, минимальными и равными ступенями, возрастающей и убывающей интенсивности. При определении абсолютного порога определяют: 1. Величину раздражителя, впервые ощущаемую испытуемым (при возрастающей интенсивности); 2. Величину раздражителя, впервые не ощущаемую испытуемым (при убывающей интенсивности). Средняя арифметическая этих 2 величин и есть абсолютный порог. При определении дифференциального порога находят 4 величины. Если взять в качестве примера нисходящий ряд, то сначала находят значение раздражителя, при котором он перестает казаться большим по сравнению с данным, а затем доводят до уровня, при котором он впервые начинает казаться меньше, чем данный. То же самое определяют с восходящим рядом.

3Метод постоянных раздражителей (констант). Этот метод основан на статистической обработке большого количества ответов испытуемого. Испытуемому предъявляются в беспорядочном порядке раздражители. При определении абсолютного порога испытуемый должен говорить, ощущает он что-нибудь или нет. При определении разностного порога, раздражители чередуются с нормальным. Величина порога определяется с помощью подсчета «правильных» и «неправильных» ответов испытуемого.

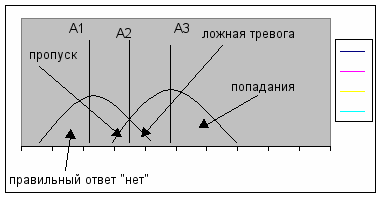
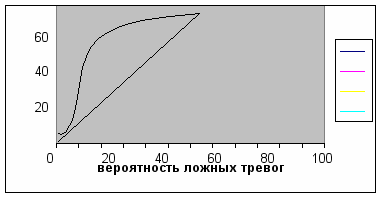
**Статистическая природа сенсорных явлений.**

Статистическая теория решений (теория обнаружения сигнала) основана на положении о том, что сенсорные системы всегда работают на фоне шума и для разных уровней шума существуют разные пороги. Таким образом, мы имеем 2 кривые распределения: 1. Когда имеется только шум, 2. Когда имеется сигнал на фоне шума. В опытах по обнаружению сигнала испытуемый должен был указать, слышит ли он сигнал. При таких пробах возможно 4 исхода:

Сигнал есть и испытуемый говорит да.

1. Сигнала нет и испытуемый говорит да
2. Сигнал есть и испытуемый говорит нет

3.Сигнал есть и испытуемый говорит нет  
  
 4 .Сигнала нет и испытуемый говорит нет

  
При ответе испытуемый использует некоторый критерий. Например, на рисунке критерий А1 является «решительным», т.е. испытуемый не пропускает сигналы, но и имеет большое количество ложных тревог. Критерий А3 – осторожный: испытуемый не дает ложных тревог, но и пропускает практически половину сигналов. Из этого следует, что критерий А2 – оптимальный, он позволяет давать наибольшее число правильных ответов, при минимуме ошибок. Но это так, только исходя из допущения, что плата за правильные ответы и штраф за неправильные равноценны. Однако, если мы предположим, что испытуемому платят за правильные ответы, но не берут штраф за неправильные, то критерий принятия решений сдвинется вправо (испытуемый будет указывать, что он слышит сигнал каждый раз, и, хотя, это ведет к большому количеству ложных тревог, за это он не будет никак платить). Рассмотрим эксперимент, называемый платежной матрицей. Согласно этой матрице испытуемый получает 10 центов за каждый обнаруженный сигнал и 4 за каждый правильный ответ об отсутствии сигнала. При этом он сам должен платить по 2 цента за каждую ошибку любого типа. В этом случае наиболее выигрышным будет критерий, смещенный от А1 к А2. Таким образом, испытуемый располагает свой критерий в точке, где ожидаемая величина оплаты максимальна.   
  
*Критерий* – это точка на шкале ощущения, которая отделяет ответы испытуемых да и нет, на вопрос о наличии ощущения.  
  
Рассмотрим опыт, в котором все пробы были бы пустыми, а награды и штрафы давались таким образом, что зависимость вероятности попадания от вероятности ложных тревог изображается диагональю А. Тогда, если в пробах действительно будет предъявлен сигнал, диагональ сместится выше (А1). Это говорит о том, что форма кривой отражает чувствительность человека к сигналу и может быть использована как ее мера. Такая диагональ называется рабочей характеристикой приемника (РХП).   
  
  
  
**Прямые и косвенные измерения и шкалирования ощущений.**

Существует 3 способа шкалирования ощущений:

Метод фракционирования. Испытуемому предъявляют эталон определенной интенсивности, который он должен сравнить с рядом других стимулов и выбрать тот, который равен половине эталона.

Оценка отношения. Испытуемому предъявляют 2 различных по интенсивности стимула и просят оценить отношение между ними. Например, составляет ли слабый звук по громкости 0,2; 0,5; или 0,7 сильного звука.

Прямой метод называется «оценка величины». Испытуемому предъявляют тон умеренной громкости, например, равный 80 децибелам и сообщают, что этот тон должен быть оценен 10 единицами. Испытуемый должен численно оценивать относительную громкость всех последующих тонов, приписывая более слабым числовое значение меньше 10, а более сильным – больше.

**Основной психофизиологический закон.**

Основной психофизический закон. В 1834 Вебер, повторив опыты Бугера (1760), выяснил, что минимально воспринимаемая разница в весе представляет собой постоянную величину, равную 1,30. Таким образом, Вебер вывел формулу   
  
http://www.studmed.ru/docs/static/9/0/9/d/9/909d925b303.gifR   
  
http://www.studmed.ru/docs/static/8/8/d/7/d/88d7dc56e5e.gifhttp://www.studmed.ru/docs/static/9/0/9/d/9/909d925b303.gifR = константа (где R – минимально воспринимаемый прирост веса, а R – вес исходного груза). Преобразовав эту формулу, Фехнер вывел следующее – величина ощущения пропорциональна логарифму величины раздражения: S = k logR. Закон Бугера-Вебера относится только к средней зоне интенсивности раздражителей. Иначе говоря, относительные пороги теряют значение при очень слабых и очень сильных раздражителях. Это было установлено Фехнером.  
  
Фехнер установил также, что если интенсивность раздражителя увеличивать в геометрической прогрессии, то ощущение будет увеличиваться лишь в арифметической прогрессии. (Закон Фехнера). При этом он допускал, что минимальный прирост ощущения всегда одинаковый. Однако Стивенс опроверг этот закон. Он утверждал, что ощущения всех модальностей возрастают не одинаково с увеличением интенсивности стимуляции. Например, если удвоить освещенность пятна на темном фоне, то его яркость увеличится не очень сильно (по оценке типичного наблюдателя – на 25%), а если удвоить силу тока, пропускаемого через палец, ощущение увеличивается в 10 раз. Исходя из этого Стивенс вывел, что психологическая величина S относится к физической величине R следующим образом: S= kRn. Показатель n принимает значение 0,33 для яркости и 3,5 для удара. Значение k зависит от выбранных единиц

41.**Предмет и методы психологии развития.**

отрасль психологии, изучающая психологические изменения человека по мере взросления. Она состоит из трех подотраслей: геронтопсихологии, детской психологии, пре- и перинатальной психологии. Исследует психику и человеческий организм во все возрастные периоды и на всех стадиях, принимая во внимание биологические, антропологические, социологические и психологические факторы, влияющие на его развитие. Предмет – 1)Условия и движущие причины онтогенеза человеческой психики. 2)Развитие психических процессов (познавательных, эмоциональных, волевых) 3)Развитие различных видов деятельности (активности).4)Формирование качеств личности 5)Возрастные и индивидуальные психологические особенности .  
методы- наблюдение и эксперимент.   
НаблюдениеНаправлены на сбор факторов и динамику псих.развития. в начале 19-20в,метод наблюдения. Брейер наблюдал развитие собственных детей И стремился фиксировать это в реальной среде. В росси решили обобщить этот опят для детей от0-3лет. Журнал публиковал для примера 10 дневниковых записей.В дальнейшем эту функцию берет на себя Лангер и публикует на основе обобщенного опыта календарь психологической жизни ребенка,тем самым учит родителей как правильно вести записи и как правильно интерпретировать полученные данные. Эти данные дали могучий толчек в псих.разв. Но из-за рнеправильности вневниковых записей родителей,данные было трудно обобщить. Брюсов выдвинул схему наблюдей и опубликовал двигательная схема, особенность восприятия, памяти, вообращения, мышления. В 1925 г. в Ленинграде под руководством Н. М. Щелованова была создана  
клиника нормального развития детей. Там наблюдали за ребенком 24 часа в  
сутки и именно там были открыты все основные факты, характеризующие первыйгод жизни ребенка.  
Минусы:трудоемкость, большие временные затраты,выжидательные пассивные позиция наблюдателя, обязательно образование у наблюдателя, вероятность пропуска псих.фактора если они вновь появились или сливаются со множеством явлений, опастность субьективности как при зборе так и интропретации, проверку результатов нельзя никак осуществить, ограниченное применение мат.обработки.  
Плюсы: проводится в естественных условиях, существует ряд моментов,когда возможно только наблюдение, позволяет фиксировать внешние проявления ребенка.  
Виды: сплошное(охватывается много сторон поведения реб,обязательно долгое время с несколькими детьми)  
Временные( фиксируется поведение ребенка в опред.ситуации,в определ.промежуток времени.  
Эксперимент- активное вмешательство в любую деятельность испытуемого,нужно создать условия,в которых будет преволировать фактор,который должен быть выявлен. Ставятся задачи и по результатам судится об особенностях ребенка.  
Виды:Лабораторный(в созданных условиях,с аппаратурой и испытуемым. Обязательно идет строгая фиксация переменных. Недостаток-трудность переноса результатов на реальность)  
Естественный эксперимент( определяется вид деятельности,который можно будет рассматривать в естественнх условиях)  
конструктирующий(направлен на выявления уровня,качества.Прим-тест бене) и  
Обучающий(изучение закономерностей того или иного новообразования)  
Лангитюдное исследование(долговременное)  
Метод анализа продуктов жизнедеятельности,проективный,рисуночные тесты.  
Сравнительные методы(биографичесукие,кроскультурные)

42.**Проблема обучения и развития в классической и современной психологии.**

**Пиаже** рассматривает умственное развитие ребенка как спонтанный, независимый от обучения процесс, который подчиняется внутреннему закону уравновешивания схем действия субъекта. Нарушения равновесия, возникающие в процессе взаимодействия ребенка с окружающей средой, составляют источник внутреннего побуждения к поиску новых, более совершенных структур, понятий, действий; т. е. развитие происходит благодаря взаимодействию субъекта и объекта (среды). При этом определяющее значение Пиаже придает не воздействию среды, а деятельности самого субъекта. Реакция субъекта на стимул зависит не столько от воздействующего агента, сколько от того, имеется ли у него подходящая схема действия. В общем виде ход познавательного развития , по Пиаже, можно представить как процесс активного воздействия ребенка на внешний мир – процесс, состоящий из ассимиляции встречающихся элементов в уже сложившиеся структуры и аккомодации. т.е. видоизменения этих структур согласно особенностям новых задач. Таким образом, влияние среды Пиаже сводит к задержке или стимуляции процесса умственного развития, а сам источник развития помещает внутрь индивида.

Возможности обучения, по мнению Пиаже, подчинены уровню развития ребенка, обучение может способствовать формированию новых умственных структур только косвенно – путем упражнения более элементарных структур, которые уже имеются на данном этапе развития. Вывод: обучение полностью зависит от психического развития и может быть успешным лишь в той мере, в какой оно использует достижения спонтанного умственного развития ребенка.

**Последователи Пиаже – Инельдер, Синклер, Бове**пришли к выводу, что обучение играет гораздо более значимую роль в развитии познавательных структур. Онизанялись изучением процессов обучения с целью понять механизмы перехода ребенка а новый уровень психического развития. Метод исследования – обучающий эксперимент – направлен на создание в сознании ребенка познавательного конфликта (это они считают решающим условием прогрессивного преобразования наличных познавательных структур ребенка). Пример – обучение ребенка понятию сохранения длины (опыты со спичками разной длины и по-разному разложенными) или сохранению вещества (вода в сосудах разной формы). Процесс перехода ребенка на более высокий инт. уровень складывается из 2 этапов. 1 – У ребенка обнаруживается неадекватность наличных познавательных структур, появляется желание устранить эти противоречия. 2 – В ходе проб и ошибок совершается построение новых интел. структур, ведущих к достижению нового равновесия. Вывод: в основе достижения нового инт. уровня лежит переструктурирование имеющихся схем. В ситуации обучения схемы, ранее независимые, сталкиваются и взаимодействуют. И в чем большей степени ситуация обучения способствует ориентации ребенка на сравнение своих способов рассуждения (старых и новых), тем сильнее такое обучение стимулирует познавательное развитие.

43.**Психическое развитие в период молодости и значение этого периода в контексте жизненного пути человека.**

|  |
| --- |
|  |

В настоящее время, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека.

Ранняя взрослость рассматривается как возраст: от 21 года до 25 лет (Д.Бромлей); 17-25 лет (Дж. Биррен); от 20 до 25 лет (Э. Эриксон); от 20 до 40 лет (Г. Крайг). В одной из распространенных современных международных классификаций (В. Квинн) в качестве возрастного этапа «молодость» выделяется период от 18 до 40 лет.

Развитие познавательных психических процессов в период ранней взрослости (20-40 лет) носит неравномерный гетерохронный характер. Так, развитие психофизиологических функций продолжается на начальной стадии периода ранней взрослости и достигает своего оптимума к 25 годам. Затем развитие сенсорно-перцептивных характеристик стабилизируется и сохраняется до 40-летнего возраста. В то же время развитие высших психических процессов, или интеллектуальных характеристик, продолжается на протяжении всего периода ранней взрослости. Причем с прекращением развития психофизиологических функций на рубеже 25 лет, интеллектуальное развитие не прекращается, а длится еще многие годы. Следует отметить, что интеллектуальное развитие человека, достигшего ранней взрослости, проходит в тесном взаимодействии с формированием или трансформацией его личности, а также в значительной степени носит индивидуально обусловленный характер, т.е. взрослый человек в состоянии самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального развития и добиваться высот профессионального мастерства и творчества.

Развитие аффективной сферы проходит на фоне решения главных проблем ранней взрослости – достижения идентичности и близости. Близость – основа любви. Любовь складывается из таких эмоций, как интерес – возбуждение и удовольствие – радость. Зачастую любовь может сопровождать чувство ревности, которое может выражаться эмоциями гнева, печали, злости и т. д. В период ранней взрослости человек переживает новый комплекс эмоций: эмоции родительских отношений, которые включают: радость от общения с ребенком, чувство привязанности и взаимного доверия, чувствительность к потребностям ребенка, чувство интереса к ребенку и восхищение им. Одной из характеристик материнства и материнской любви является эмоциональная доступность, готовность дать ребенку свое тепло, свою нежность, а впоследствии и понимание, поддержку, одобрение. В целом эмоциональная сфера человека в этом возрасте уже сформирована и стабильна.

Молодой человек, вступающий во взрослую жизнь, стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем, среди которых наиболее важными являются брак, рождение детей и выбор профессионального пути. Именно эти события требуют принятия особенных решений, в русле которых поддерживаются, расширяются или подрываются ранее сложившиеся взгляды, формируются новые мотивы поведения.

Многие представления о себе, которые формируют «Я-концепцию» в период взросления, продолжают обогащаться опытом активного самопроявления: сексуального партнера, супруга, родителя, профессионала, гражданина.

В соответствии с восприятием своих физических особенностей, осознания психологического возраста, профессиональными ориентациями и основными личностными и социальными установками в целостную «Я – концепцию» включаются новообразования, отражающие уровень зрелости личности.

В молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, формулированию эвристических гипотез, максимально работоспособен, поэтому прогресс в различных областях научного знания во многом связан с деятельностью молодежи. Молодежь овладевает наиболее сложными способами интеллектуальной деятельности в самых разнообразных и современных областях науки и техники; в трудовой деятельности (интеллектуальной, физической); усвоенные знания, навыки, умения не только реализуются, но и получают свое дальнейшее развитие и творческое совершенствование.

44.**Психологическая характеристика воли. Произвольнаяиволевая регуляция. Критерии и функции воли. Строение волевого процесса.**

Воля – сознательная саморегуляция поведения, проявляющаяся в преднамеренной мобилизации поведенческой активности на достижение целей, осознаваемых субъектом как необходимость и возможность, способность человека к самодетерминации, самомобилизации и саморегуляции (М.И. Еникеев).

Воля – сознательное регулирование человеком своего поведения, выраженное в умении видеть и преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути целенаправленных поступков и действий (В.И.Селиванов).

Волевое поведение обусловлено внутренним планом действий, сознательным выбором цели и средств деятельности с учетом условий, необходимых для достижения планируемого результата, опережающим отражением действительности.

Каждый волевой акт сопровождается определенной мерой волевых усилий по преодолению внешних и внутренних препятствий.

В те моменты деятельности, когда субъект сталкивается с необходимостью «преодолеть» себя (эмпирический уровень выделения препятствия, связанного с субъектом деятельности), его сознание на время как бы отрывается от объекта, предмета деятельности, или партнера и переключается в плоскость субъектных отношений.

Волевая регуляция деятельности есть сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, нужного режима активности, концентрации этой активности в необходимом направлении.

Развитие волевой регуляции поведения у человека осуществляется в нескольких направлениях. С одной стороны – это *преобразование непроизвольных психических процессов в произвольные, с другой*– *обретение человеком контроля над своим поведением, с третьей*–*выработка волевых качеств личности.*Все эти процессы онтогенетически начинаются с того момента жизни, когда ребенок овладевает речью и научается пользоваться ею как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции.

Еще одно направление в развитии воли проявляется в том, что человек *сознательно ставит перед собой все более трудные задачи и преследует все более отдаленные цели, требующие приложения значительных волевых усилий в течение достаточно длительного времени*.

Воля не только стимулирует активность человека, направленную на преодоление трудностей, но и тормозит ее проявление, когда это необходимо для достижения цели. Благодаря побудительной и тормозной функциям воля дает возможность человеку регулировать свою деятельность и поведение в самых сложных условиях. Эти функции воли направлены на преодоление внешних и внутренних препятствий и требуют от человека напряжения всех душевных и физических сил. Когда состояние напряжения, направленное на осуществление побудительной и тормозной функции воли, проявляется повсеместно, оно закрепляется и становится волевым свойством или качеством личности.

Одни из этих свойств связаны с побудительной функцией воли, другие – с тормозной. Таких свойств насчитывается у человека довольно много. Причем, они могут иметь как положительный, так и отрицательный характер. Положительные свойства способствуют преодолению внутренних и внешних препятствий, отрицательные – препятствуют.

Среди качеств, присущих волевой личности, выделяют такие важнейшие из них как: самостоятельность, решительность, настойчивость, упорство, выдержка и самообладание.

Самостоятельность – волевое качество, которое проявляется в способности человека, по своей инициативе ставить цели и осуществлять их, преодолевая препятствия.

Решительность – одно из важных волевых свойств личности, проявляющееся на начальном этапе волевого поведения, когда личность должна сделать усилие при выборе цели действия.

Настойчивость – самое важное волевое качество, проявляющееся в способности человека терпеливо преодолевать все трудности, возникающие на пути к осуществлению цели.

Упорство – волевое качество, помогающее человеку добиться, во что бы то ни стало, осуществления поставленной цели, не взирая на все преграды и противодействия.

Выдержка – одно из волевых качеств, выполняющих тормозную функцию. Она дает возможность человеку проявить большое напряжение воли и выдержать чрезмерную психическую и физическую нагрузку, необходимую для достижения поставленной цели.

Самообладание – волевое свойство, обеспечивающее человеку способность осуществлять саморегуляцию в самых сложных, экстремальных условиях существования, мобилизуя все свои психические и физические ресурсы.

Все эти качества не существуют в готовом виде у человека, а формируются и развиваются в процессе жизни. В детском возрасте их формирование осуществляется под влиянием воспитания и игровой деятельности.

Развитие волевой регуляции связано, прежде всего, с формированием богатой мотивационно-смысловой сферы, стойкого мировоззрения и убеждений человека, а так же способности к волевым усилиям в особых ситуациях действия. Развитие этой способности связано с переходом от внешних способов изменения смысла действия к внутренним.

Волевое действие может реализоваться в более простых и более сложных формах. В простом волевом акте побуждение к действию, направленному на более или менее ясно осознанную цель.

Для сложного волевого акта существенно, прежде всего, то, что между импульсом и действием вклинивается опосредующий действие сложный сознательный процесс. 4 основные стадии:

1. возникновение побуждения и предварительная постановка цели

а) Влечение – это мотив деятельности, представляющий еще не дифференцированную не отчетливо осознанную потребность

б) Желание как мотив деятельности характеризуется достаточной осознанностью потребности. Здесь осознаются не только объекты потребности, но и возможные пути ее удовлетворения;

2. стадия обсуждения и борьба мотивов Среди этих мотивов в каждый момент один получает большее, другие меньшее значение;

3. решение – в результате борьбы мотивов принимается решение, которое может быть претворено в жизнь, а может быть отсрочено, в этом случае возникает намерение;

4. исполнение – в нем решение переходит в действие – в исполнении и обнаруживается воля.

Принятие решения может протекать по-разному:

а. достаточно осознать цель, чтобы последовало действие.

б. Все разрешилось само, нужно только констатировать решение.

45.**Психологическая характеристика периода младенчества.**

В соответствии с возрастной периодизацией психи-ческого развития Д.Б.Эльконина младенчество - это период от рождения до одного год\*.

Новорожденностъ - это период, в котором проявля-ется психика в чистом виде без влияния среды, проявл-ся безусловные рефлексы, проявл-ся первич-ные рефлексы к усвоению нового (0-6 недель). Новорожденностъ (0-6 недель) сам момент рождения это сильный стресс, который активизирует безуслов-ные рефлексы или инстинкты ребенка, кот. Помога-ют ему выжить. В период новорожденности происходит быстрое развитие всех органов чувств. Некоторые из них проявлялись внутриутробно. Слуховые ощущения начинают развиваться на 6-10 день. Зрение - прояв-ляется тоже на 15 день. На 3-м месте по темпам развития осязательно-двигательные ощущения (подъем, поворачивание, поглаживание, прикоснове-ния). Ведущим видом деятельности выступает эмоцио-нальное общение со взрослым. В процессе взаимо-действия с матерью у ребенке проявляется активная реакция на мать (любого взрослого человека) - это «Комплекс оживления» (это эмоционально-двигательная реакция ребенка по отношению к взрослому). «Комплекс оживления» свидетельствует о полноценном психическом развитии ребенка (4-6 недель). «Комплекс оживления» - это начало мла-денчества. Эмоциональное общение со взрослым - ведущий вид деятельности: Первое полугодие - эмоциональный контакт, удовле-творение потребностей, удовлетворение сенсорного голода - потребности во впечатлениях, работа анализаторов; Второе полугодие - общение в совместной со взрос-лым деятельности (игрушки); дифференцированное общение с близкими и чужими. Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности способствовало: - развитию речи - понимание речи (до 30 слов к 1 году); активная речь - гуляние, лепет, автономная речь (10 слов к 1 году); - развитию манипулирования - схватывание и удержание предметов; манипулирование - действия с предметами без учета их назначения; овладение простейшими предметными действиями - по подражанию, с учетом назначения предмета; - развитие рецепторов и движений (ползание, ходьба).

46.**Психологическая характеристика периода новорожденности.**

В соответствии с возрастной периодизацией период новорожденности длится 1,5-2 месяца. Характерными особенностями периода новорожденности являются:

- малое различение сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная активность (нецеленаправленная, импульсивная, толчкообразная)

- органы чувств достаточно сформированы для функционирования

- определенный набор рефлексов (защитные, ориентировочные - зрительное, слуховое сосредоточение; атавистические – хватательные, сосательные, опорные)

- ребенок выделяет взрослого как необходимого посредника при контакте с окружающим и как источник удовлетворения потребностей

- у ребенка первых двух недель жизни единственным очевидным выражением эмоций является реакция неудовольствия на дискомфорт или насильственное пробуждение. Сигналы неудовольствия, издаваемые ребенком, привлекают внимание ухаживающих взрослых, которые и помогают ребенку избавиться от неприятных ощущений. Положительные эмоциональные реакции в ранний период новорожденности отметить не удается, поскольку удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка.

- здоровый новорожденный обладает разными видами чувствительности — тактильной, температурной, болевой, вкусовой (способностью различить сладкое от горького, кислого, соленого). Хотя чувствительность у новорожденного ниже, чем у более старших детей, однако она заметно возрастает в течение первых недель жизни.

На появление взрослого у ребенка вырабатывается эмоционально-двигательная реакция, так называемый комплекс оживления. Выражается он бурным движением ручек и ножек. Ребенок сосредотачивает взгляд, улыбается взрослому. Появление комплекса оживления считается началом младенчества.

Комплекс оживления включает в себя:

- замирание и длительное сосредоточение – долгий пристальный взгляд на взрослого

- улыбку, выражающую радостные эмоции ребенка

- двигательное оживление

- вокализации – вскрики, гукание, гуление.

Кризис новорожденности впервые был выделен и описан Л.С.Выготским.Особенности кризиса новорожденности:

-переход от пренатального к постнатальному развитию: изменяется тип жизни и тип развития ребёнка, изменяются законы его развития (возникает объективная необходимость в психическом отражении, ориентировочной деятельности);

-перестройка физиологических механизмов дыхания, питания, выделения, терморегуляции;

-воздействие на нервную систему ребёнка огромного количества раздражителей в условиях недостаточной зрелости ЦНС, особенно коры больших полушарий. Лавина стимулов, обрушивающаяся на ребёнка после рождения («информационный шок») приводит к ускоренному созреванию ЦНС и находит отражение в преобладании сна в поведении ребёнка (сон как защитное реагирование);

-ограниченность репертуара врождённых безусловных рефлексов ребёнка; (см. таблицу «Безусловные рефлексы новорожденного»)

-потеря иммунитета матери и крайняя уязвимость в отношении внешних факторов.

Кризис новорождённости обнаруживается в моментах инволюции развития, например в потере веса в первые две недели, по сравнению с моментом рождения, вследствие несформированности системы пищевого поведения. Физиологический критерий завершения кризиса– начало прибавления в весе.

Социальная ситуация развития (ССР) периода новорождённости характеризуется противоречием между полной беспомощностью ребенка и его зависимостью от близкого взрослого, с одной стороны, и отсутствием готовых форм общения, сотрудничества и средств такого общения, с другой.

Все потребности ребёнка удовлетворяются через взрослого. Психологический смысл кризиса – без взрослого не выживет, а потребности в общении и средств общения пока нет. Основная задача развития: формирование у ребёнка потребности в общении и соответствующих средств.

Разрешение кризиса новорождённости осуществляется к концу второго месяца жизни и связано с формированием рубежного новообразования– комплекса оживления,появление которого свидетельствует об окончания периода новорожденности и вступлении в период младенчества.

47.**Психологические теории личности (3.Фрейд, А. Адлер, К.-Г. Юнг).**

**Психоаналитическая концепция З.Фрейда.**Одной из наиболее распространенных теорий, которая до сих пор оказывает влияние на психологию личности, является фрейдизм. Эта теория возникла в тот период исследования личности, который был определен нами как клинический. Создателем этой теории является З.Фрейд. Впоследствии на базе фрейдизма воз­ник целый ряд теорий, которые могут быть условно объединены в группу теорий неофрейдизма.

Рассматривая проблему поведения, Фрейд выделяет две потребности, которые определяют психическую деятельность человека: либидозную и агрессивную. Но так как удовлетворение этих потребностей наталкивается на препятствия со сто­роны окружающего мира, они вытесняются, образуя область бессознательного. Но все же иногда они прорываются, обходя «цензуру» сознания, и проявляются в виде символов. Главными разделами теории личности Фрейда были проблемы бессознательного, структура психического аппарата, динамика личности, развитие, неврозы, методы изучения личности. Впоследствии многие известные пси­хологи (К.Хорни, Г.Салливен, Э.Фромм, А.Фрейд, М.Кляйн, Э.Эриксон, Ф.Александер и др.) разрабатывали, углубляли и расширяли именно эти аспекты его теории.

**Типология личности К.Юнга.**Он выделяет два типа личнос­ти: экстравертов (он ориентирован на внешний мир) и интровертов (оринтированных на мир собственных переживаний).К. Юнг был одним из первых учеников Фрейда, отмежевавшихся от своего учи­теля. Основной причиной разногласий между ними была идея пансексуализма Фрейда. Но борьбу с Фрейдом Юнг осуществлял не с материалистических, а с иде­алистических позиций. Свою систему Юнг назвал «аналитической психологией». По Юнгу, психика человека включает три уровня: сознание, личное бессозна­тельное и коллективное бессознательное. Определяющую роль в структуре лич­ности человека играет коллективное бессознательное, образующееся из следов памяти, оставленных всем прошлым человечества.

**Теория комплекса неполноценности А.Адлера.**Другим, не менее известным учеником Фрейда, отошедшим от своего учителя, был А.Адлер – основатель так называемой индивидуальной психологии. Он рез­ко выступил против биологизаторской теории Фрейда. Адлер подчеркивал, что основное в человеке – не его природные инстинкты, а общественное чувство, ко­торое он называл «чувством общности». Это чувство является врожденным, но оно должно быть социально развито. Он выступал против мнения Фрейда о том, что человек от рождения агрессивен, что его развитие детерминируется биологи­ческими потребностями.

По его мнению, структура личности едина, а детерминантой в развитии личности является стремление человека к превосходству. Од­нако это стремление не всегда может быть осуществлено. Так, из-за дефекта в раз­витии телесных органов человек начинает переживать чувство своей неполноцен­ности, оно может также возникнуть в детстве из-за неблагоприятных социальных условий. Человек стремится найти способы для преодоления чувства неполно­ценности и прибегает к разным видам компенсации. Адлер разбирает разные формы компенсации (адекватные, неадекватные) и говорит о возможных ее уровнях

48.**Психологическое содержание кризиса одного года.**

Этот кризис является переходным периодом между младенчеством и ранним детством.

Ребенок начинает активно ходить, ползать, происходит освоение окружающего пространства. Поскольку не все желания ребенка выполнимы, ему часто приходится слышать слово «нельзя», которое может вызывать сильную эмоциональную реакцию, протест. В этом заключаются негативные проявления кризиса. Задача родителей в этот период – дать ребенку некоторую долю самостоятельности, быть более терпеливыми и выдержанными, а самое главное последовательными – постараться исключить ситуации, когда сегодня что-то нельзя, а завтра можно и т.д.

Основным новообразованием является детская или автономная речь. Эта речь отличается от взрослой по звучанию и по смыслу и часто бывает понятна только самым близким людям, находящимися с ребенком постоянно.

Кризис первого года знаменует переход от периода младенца к раннему детству Симптомами этого кризиса, и любой другой, является всплеск самостоятельности, появление аффективных реакций Аффективные реакции у ребенка возникают, обычно в тех случаях, когда взрослые не понимают его желаний, его слов, его жестов и мимики, или понимают, но не выполняют то, чего хочет ребенок Поскольку к этому времени ребенок активно ползем есть или даже овладевает ходьбой, то круг достижимых для него предметов резко увеличивается Вместе с тем все желания ребенка можно выполнять, поскольку они могут причинить вред самому ребенку или окружающим Сильные аффективные реакции возникают на запреты со стороны взрослых и могут проявляться в крике, падении на пол.

Проявления сильных аффективных реакций у ребенка связаны с определенным стилем воспитания в семье Это могут быть избыточное давление и недопустимость самостоятельности со стороны ребенка, непоследовательность в требованиях со стороны к взрослых. В период кризиса взрослые должны установить новые отношения с ребенком, предоставить ей определенную самостоятельность, проявить терпение и выдержку, что может смягчить симптомы и течение кризиса, помочь ребенку по избавиться острых эмоциональных реакций.

Главное достижение переходного периода - своеобразная детская речь, которую Л.С. Выготский называл автономной Она значительно отличается от взрослой речи по звучанию и по смыслу. Эти слова по звучанию иногда напоминают взрослые, хотя существенно отличаются от них Ребенок вкладывает в эти слова совсем иной смысл, чем взрослый человек, поскольку у нее еще не сложилась взрослая система понятий Она еще не может обобщать и предметы и ее слова становятся многозначными и ситуативными Многозначность слов заключается в том, что ребенок относит их к разным с точки зрения взрослого предметов и явлений Многозначность слов связана с условиями их возникновения - с ситуативностью Вообще автономная речь возникает только при условии яркого аффективного окраску ситуации воспринимается, и активности самого ребенка, эту ситуацию переживает действует в ней. Поэтому образование многозначности слов имеет эмоционально-действенный хай характер.

Еще одна особенность автономной речи своеобразие связей между словами Язык ребенок не отвечает законам грамматики Слова не объединяются в предложения, а переходят друг в друга.

Автономная речь ребенка понятна только тем взрослым, которые находятся постоянно с ней Общение с другими взрослыми с помощью такого языка невозможно, хотя неречевые средства - жесты, выразительная мимика.

49.**Психологическое содержание кризиса семи лет и его значение для готовности к школьному обучению**.

Этот кризис связан с поступлением в школу, изменением роли ребенка, а также изменением основной деятельности – вместо игровой основной деятельностью для него становится учебная. Меняются авторитетные фигуры: если раньше родитель был для ребенка самой авторитетной фигурой, то теперь появляется еще и учитель, мнение которого подчас даже важнее, чем мнение родителей.

Основными новообразованиями кризиса 7 лет является появление самолюбия и самооценки, чаще всего неадекватной. Самоуважение – основное новообразование кризиса 7 лет. Самооценка ребенка зависит от его достижений или неудач в школьной жизни и может быть либо завышенной, либо заниженной. Это связано с формированием комплекса переживаний неуспеха, либо собственной значимости. Ребенок начинает испытывать неизвестные ему до сих пор эмоции и переживания, у него появляются новые цели и желания. Также происходит утрата детской непосредственности – ребенок размышляет, прежде чем действовать, может скрывать свои переживания, пытается не показывать их другим.

**Кризис 7 лет** первоначально был описан **как трудность перехода к школьному возрасту**. В этом возрасте ребенок впервые начинает различать внутренний и внешний мир. Он впервые понимает свои переживания как нечто, доступное только ему. Переживание начинает обобщаться, и у ребенка складывается внутреннее отношение, в том числе отношение к самому себе.

До этого кризиса ребенок способен подчиняться некоторым правилам социальной жизни, но делает он это без внутреннего выбора. После 7 лет представленность норм и правил в сознании приводит к тому, что человек начинает соотносить каждое свое действие со смыслом правил (социальных норм). Отсюда возникают и симптомы кризиса: те правила, которые ребенок давно усвоил и всегда выполнял автоматически (например, мыть руки перед едой), теперь не выполняются до тех пор, пока он не уяснит себе смысл запрета или требования. Поэтому и возникают «паузы», когда ребенок «не слышит» обращенную к нему просьбу, и прочие способы избежать выполнения норм.

Кроме того, появившаяся способность различения внешнего и внутреннего мира настоятельно требует апробации и уточнения. В связи с этим возникают манерничанье и бескорыстная ложь или хитрость. Ребенок все делает, чтобы внешнее и внутреннее различались еще больше, и фиксирует сам для себя это расхождение и реакцию взрослых на свое поведение.

Таким образом, важнейшим для школы результатом кризиса 7 лет является появление у ребенка способности различать внешнее и внутреннее и ориентироваться на смысл действия. Именно это дает возможность первокласснику вести себя не так, как хочется, а так, как следует, по внутренним мотивам без контроля со стороны.

50.**Психологическое содержание кризиса трех лет.**

Считается одним из самых трудных и переломных моментов в жизни ребенка. Связан с возрастанием самостоятельности и активности ребенка. Так же, как и в случае с кризисом 1 года, многое зависит от терпимости и гибкости родителей.  
Если отношения с ребенком не складываются, инициатива не поощряется, ребенку не дается достаточно самостоятельности, которую он требует, тогда появляются непосредственно кризисные проявления.  
К ним относятся:  
- негативизм – ребенок не делает что-то потому, что его об этом попросили, особенно взрослые.  
- упрямство – реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались.  
- строптивость. Она направлена против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания.  
Также может происходить обесценивание того, что раньше было привычно и дорого ребенку. Проявляется тенденция к самостоятельности, выражению своего мнения.  
Итогом кризиса 3 лет является то, что ребенок учится самостоятельно действовать, может манипулировать с предметами, также происходит овладению речью – ребенок начинает активно говорить и понимать то, что ему говорят.  
На данном возрастном этапе очень важна поддержка взрослого, ребенка нужно хвалить за его достижения, а также очень мягко указывать на недостатки, так как в этом возрасте ребенок очень остро реагирует на критику.

51.**Психология как наука. Сравнительный анализ житейской и научной психологии. Отрасли психологии.**

В научном употреблении термин «психология» появился впервые в XVI вв. Первоначально он относился к особой науке, которая занималась изучением так называемых душевных, или психических, явлений, т.е. таких, которые каждый человек легко обнаруживает в собственном *сознании*в результате *самонаблюдения.*Позднее, в XVII-XIX вв., сфера исследований психологов значительно расширилась, включив в себя неосознаваемые психические процессы (бессознательное) и *деятельность*человека. С XIX в. психология становится самостоятельной и экспериментальной областью научных знаний.

Основное отличие научной психологии от житейской заключается в том, что если для последней поле исследовательской деятельности практически бесконечно, то с появлением научной дисциплины происходит резкое сужение, ограничение, зафиксированное в специальных понятиях, терминологии и т.д. Появление психологии как специальной научной дисциплины связано с формированием собственного понятийного аппарата и методических процедур.

С определением предмета и появлением специальных методов его исследования связаны и остальные, также существенные различия научной и житейской психологии: 1) откуда и каким путем приобретаются психологические знания; 2) в каких формах они сохраняются; 3) благодаря чему передаются, воспроизводятся. Источником житейской психологии является индивидуальный опыт. Приобретается он случайным образом, и психические знания, необходимые человеку для жизни, извлекаются из него, как правило, интуитивно и не систематически. Научная психология базируется на опыте, который с самого начала является абстрагированным от многих деталей, понятийно оформленным. Отличны и пути, методы познания – целенаправленного, систематического, инструментально оснащенного.

Научная психология является системой теоретических (поня­тийных), методических и экспериментальных средств познания и исследования психических явлений.

По сравнению с психологией житейской (донаучной), она представляет собой переход от неограниченного и разнородного описания этих явлений к их точному предметному определению, к возможности методической регистрации, экспериментального установления причинных связей и закономерностей, обеспечения преемственности своих результатов.

В настоящее время психология представляет собой весьма разветвленную систему наук. В ней выделяется много отраслей, представляющих собой относительно самостоятельно развивающиеся направления научных исследований.

Их в свою очередь можно разделить на фундаментальные и прикладные, общие и специальные. Фундаментальные, или базовые, отрасли психологических наук имеют общее значение для понимания и объяснения психологии и поведения людей независимо от того, кто они и какой конкретной деятельностью занимаются. Эти области призваны давать знания, одинаково необходимые всем, кого интересуют психология и поведение людей. В силу такой универсальности эти знания иногда объединяют термином «общая психология».

Прикладными называют отрасли науки, достижения которых используются на практике. Общие отрасли ставят и решают проблемы, одинаково важные для развития всех без исключения научных направлений, а специальные – выделяют вопросы, представляющие особый интерес для познания какой-либо одной или нескольких групп явлений.

**Общая психология**изучает познавательную и практическую деятельность. Результаты исследований в области общей психологии — базисная основа развития всех отраслей и разделов психологической науки. Существует ряд подразделов общей психологии: психология личности, мышления и т.д., включая психофизику, которая занимается изучением чувствительности и находится у верховья современной экспериментальной психологии.

**Социальная психология** постигает закономерности индивидуального и общественного в психике личности взаимодействия личности и социума, формирования и развития групп.

**Возрастная психология** исследует психику в онтогенезе, т.е. ее развитие от зачатия человека до его смерти. Она имеет ряд отраслей: детская психология, психология подростка, юности, взрослого человека и геронтология. В последние годы в отечественной классификации произошла замена названия этого раздела, именуемого теперь психологией развития. Одним из разделов психологии развития выступает акмеология, изучающая достижение человеком вершин профессионального мастерства.

**Педагогическая психология**имеет своим предметом психику (учащегося и преподавателя) в условиях образовательного процесса (обучение и воспитание).

**Психология труда** (исторически первое название — психотехника) рассматривает психику в условиях многоликой трудовой деятельности. Включает в себя немало самостоятельных разделов: инженерная психология, эргономика, космическая и авиационная психология, психология управления, организационная, военная, политическая, юридическая, судебная, психология торговли, рекламы, спорта, творчества и т.п.

**Психолингвистика** занимается изучением речи как вида психики, использующей языковые системы в качестве внутреннего средства. Здесь также выделяются разделы, например, психосемиотика, психосемантика.

**Медицинская психология**исследует психику в условиях болезни: душевной или телесной. Здесь выделены такие разделы, как нейропсихология, патопсихология, соматопсихология. В современной науке носит название клиническая психология.

Психология аномального развития, или **специальная психология**: олигофренопсихология, сурдопсихология, тифлопсихология.

**Дифференциальная психология**исследует всевозможные различия психики людей: индивидуальные, типологические, этнические и др. В былые времена ее обозначали термином сравнительная психология.

**Психофизиология**изучает соотношение взаимодействия биологического и психического, физиологии высшей нервной деятельности и психологии. В последние годы получила развитие **психогенетика**.

52.**Психосексуальное развитие на протяжении подросткового и раннего юношеского возраста. Пубертатный период.**

**Психосексуальное развитие** – один из аспектов онтогенеза, тесно связанный с общим биологическим развитием организма, особенно с половым созреванием и дальнейшим изменением половой функции.

Вместе с тем психосексуальное развитие – результат половой социализации, в ходе которой индивид усваивает определенную половую роль и правила сексуального поведения. Решающее значение здесь имеют социальные факторы: структура деятельности индивида, его взаимоотношения со значимыми другими, нормы половой морали, возраст и типичные формы раннего сексуального экспериментирования, нормативное определение супружеских ролей и т. д. Психосексуальное развитие индивида, его сексуальное поведение и мотивация зависят от обоих этих факторов, но периодизация, основанная на стадиях развития организма, не может совпадать с периодизацией жизненного пути личности.

Гормональные сдвиги действительно вызывают изменения в строении тела и новые сексуальные переживания, а неравномерность физического и психосоциального развития побуждает подростка заново осмысливать и оценивать свою половую и сексуальную идентичность во всех ее соматических, психических и поведенческих проявлениях. Пубертат качественно меняет структуру полового самосознания, потому что теперь впервые обнаруживается и закрепляется уже не только половая, но и сексуальная идентичность субъекта, включая его сексуальные ориентации.

*Психосексуальное развитие* – один из аспектов индивидуального психического развития, в процессе которого формируются половое самосознание, половая роль и психосексуальная ориентация человека. Начинается с первых месяцев жизни и полностью завершается к 20-25 годам вступлением индивида в период зрелой сексуальности (началом регулярной половой жизни с постоянным партнером).

Особенности психического развития в юношеском возрасте.

Новообразования:

подростковый возраст – сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении;

ранняя юность, или старший школьный возраст, - психологическая готовность к личностному и профессиональному самоопределению, включающему:

а) сформированность на высоком уровне психологических структур самосознания школьников;

б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы;

в) предпосылки индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов, потребностей, способностей.

Пубертатный период (лат. pubertas, pubertalis возмужалость, половая зрелость; синоним: период полового созревания) – стадии биологического и социально-психологического развития личности, включающая возраст с 10-12 до 15-16 лет у девочек и с 12-14 до 17-18 лет у мальчиков; соответствует периоду полового созревания.

*Пубертатный период*, или период полового созревания – это время, когда в физическом состоянии подростка происходят резкие изменения, в частности "рывок роста", формирование вторичных половых признаков; у девочек появляются менструации (менархе), у мальчиков – способность к эякуляции. Кроме того, этот период характеризуется важными изменениями в психике.

53**.Развитие мышления в онтогенезе и экспериментальные исследования**

Онтогенетическое развитие мышления представляет собой одну из самых значительных и важных проблем.

Онтогенез челове­ческого мышления изучен лучше всего применительно к дошкольному и школьному возрасту, хотя, конечно, охватывает период всей жизни человека. Мышление ребенка формируется прижизненно, в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения об­щественного опыта. Особую роль играют целенаправленные воздействия взрослого, в форме обучения и воспитания. Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление взрослого – это последовательные ступени онтогенетического раз­вития.

Экспериментальные исследования в области возрастной и пед. психологии позволяют охарактеризовать некоторые особенности развития мышления в определенном возрасте.

Младенческий возраст. Так, к концу первого года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действий с ними. Раз­нообразные действия приводят его к открытию все новых **свойств окружающих его объектов. Ориентируясь в окружающей дейс­твительности, он интересуется не только тем, “что это такое”, но и тем, “что с этим можно делать”. Восприятие и действие - та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления в младен­ческом возрасте. В течение года усложняются познавательные зада­чи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восп­риятия, затем используя двигательную активность. Доби­ваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок.**

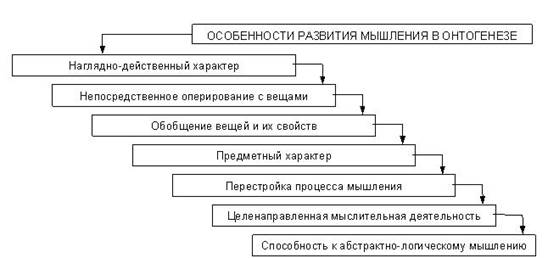
Раннее детство. Мышление в этот возрастной период принято называтьнаглядно-действенным. Это аналог “сенсомоторного интеллекта” Ж.Пиа­же. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в двухлет­нем возрасте у ребенка появляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства важной основой и источником ин­теллектуального развития остается предметная деятельность. “Мыс­лить для ребенка раннего возраста - значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответствующие этой внешней воспринимаемой ситуации действия” (Л.С.Выготский). **Мышление первоначально проявляется в самом процессе практи­ческой деятельности. И лишь затем, на последних этапах этого возрастного развития в деятельности ребенка прослеживается активное вмешательство мышления, организу­ющего целенаправленные действия.** Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому, как считают психологи, оно отстает от нее по общему уровню развития и по сос­таву операций.

Дошкольный возраст. Основная линия развития мышления в этом возрасте - переход от наглядно-дейс­твенного к наглядно-образному и в конце периода - к словесному мышлению. Основным видом мышления тем не менее является нагляд­но-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мыш­лению в представлениях) в терминологии Ж. Пиаже. **Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрослой логи­ки рассуждений. Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Вер­ные ответы от них можно получить при определенных условиях. Преж­де всего, ребенку нужно успетьзапомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он долженпредставить себе, а для этого – понять их. В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи усваиваются понятия. К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития мышления и интеллекта.**

**Младший школьный возраст. Мышление становится доминирующей функцией. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта за­висит развитие остальных психических функций. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка по­являются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рас­суждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж.Пиаже назвал конк­ретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.**

Отрочество. Отношение реального и возможного, отношение между “есть” и “может быть” – вот та интеллектуальная инновация, которая, согласно классическим исследованиям Ж.Пиаже и его школы, становится доступной детям после 11-12 лет. Многочисленные критики Пиаже пытались показать, что возраст 11-12 лет является весьма условным и может быть сдвинут в любую сторону, что переход на новый интеллектуальный уровень совершается не рывком, а проходит целый ряд промежуточных стадий. Но никто не оспаривал сам факт того, что на границе младшего школьного и подросткового возраста в интеллектуальной жизни человека появляется новое качество. Подросток начинает анализ вставшей перед ним задачи с попытки выяснить возможные отношения, применимые к имеющимся в его распоряжении данным, а потом пытается путем сочетания эксперимента и логического анализа установить, какие из возможных отношений здесь реально имеются.

В целом схематично особенности развития мышления в онтогенезе можно отобразить следующим образом (рис.).



**Рис. Особенности развития мышления в онтогенезе**

В начале XX в. франц. психологи А. Бине и Т. Симон предложили определять степень умственной одаренности посредством специальных тестов. Их работы положили начало широкому внедрению тестов в проблему исследования мышления. В наст. время имеется огромное количество тестов, предназначенных для людей разного возраста от 2 до 65 лет. Все тесты, предназначенные для исследования мышления, можно разделить на несколько групп. Прежде всего это тесты достижения, свидетельствующие о наличии у человека определенного объема знаний в той или иной научно-практической области. Другую группу составляют интеллектуальные тесты, предназначенные в основном для оценки соответствия интеллектуального развития обследуемого биологическому возрасту. Еще одна группа **–**это критериально-ориентировочные тесты, предназначенные для оценки способности человека решать определенные интеллектуальные задачи.

В наст. время широко известен тест Стэнфорд-Бине. Он состоит из шкал для оценки общей осведомленности, уровня развития речи, восприятия, памяти, способности к логическому мышлению. Все задания в тесте распределены по возрастам. Суждение об интеллектуальном развитии (коэффициент интеллекта) выносится на основании сопоставления результатов обследования конкретного человека со средними показателями соответствующей возрастной группы.

Другой, не менее известный тест оценки интеллектуального развития **–**тест Векслера. Существует несколько вариантов данного теста, которые используются в соответствии с возрастом обследуемых. Тест состоит из отдельных субтестов. Результаты, показанные обследуемым по эти субтестам, учитываются при формировании двух основных показателей теста: ВИП **–**вербальный интеллектуальный показатель, суммирующий показатели субтестов, использующих речь; НИП **–**невербальный интеллектуальный показатель, состоящий из результатов выполнения заданий, где речь непосредственно не используется.

54.**Развитие продуктивной деятельности в раннем и дошкольном детстве. Роль продуктивной деятельности в психическом развитии ребенка. Стадии развития детского рисунка**.

Изодеятельность закладывается в раннем детстве в процессе овладения орудийными действиями с карандашом   
Изодеятельность и ее развитие изучали Выготский Л.С., Мухина B.C., Нечаева В.Г., Панько Е.А.   
В изодеятельности выделяют этапы: 1. Доизобрази-тельный - дети не ставят цель будущего рисунка, каракули - получение случайных изображений в ходе игры (манипулирование с предметом); узнавание - в полученных каракулях ребенок «узнает» какие-то предметы. Замысел не устойчив (многие дети останавливаются на этой стадии, если их не учить рисованию).   
2. Изобразительный ■- целенаправленное изображе-ние чего-то, постановка цели. Изобразительный этап связан с усвоением шаблонов. Шаблон - стереотип, изображение какого-то объекта, предмета. Шаблон задает общие навыки рисования, но шаблон сдержи-вает творчество и фантазию. Для развития ребенка необходимо чередовать шаблоны с творческими рисунками и работами с натуры. На второй стадии изображение рисунка меняется: а) до 4-5 лет - упрощенно-схематические изображения; б) 5-7 лет -формально-схематические изображения (плоские рисунки); в) 7-10 лет - правдоподобные изображения, г) пластические изображения.   
Период с 1-го этапа на 2-ой зависит от уровня развития предметной деят-ти и от обучения.   
Изодеятельность в дошкольном возрасте имеет свои особенности: 1) ребенок рисует мир так, как он его понимает, а не так как есть на самом деле; 2) дети проявляют свое отношение к тому, что изображают (через использование цвета, через прорисовку деталей и украшательство (методика рисунок семьи). Анализ рисунков позволяет выделить следующие особенности: неумение передать движение; незасло-нимость детских рисунков; не умение передать перспективы; нарушение пропорций; дети не привя-заны к цвету. Педагог должен учитывать мнение ребенка о его работе и не давать оценок, особенно отрицательных.   
Конструктивная деятельность - это деятельность по созданию какого-то реального продукта. Вырази-тельными средствами является: форма, размер, последовательность, вес.   
Конструирование более сложная деятельность требует предварительного планирования деят-ти. требует мышления и воображения, практических способов в движениях (конструирование сравнивают с шахматами).   
Типы конструирования: 1) конструирование по образцу (образец построенный на глазах у детей; по готовому образцу; схематический образец; фотогра-фия образа); 2) конструирование по условиям (задаются педагогом или игрой), по замыслу.   
Конструктивная деятельность развивает у ребенка способность к планированию.   
В детском возрасте изодеятельность и констр-ние тесно связаны с игрой и игровой ситуацией, услож-нение этих видов деятельности связано с обновлени-ем и обогащением личного опыта.

55.**Различные трактовки понятия личность в психологии. Соотношение понятий: индивид, личность, индивидуальность**

***Олпорт***выделил около 50 определений личности, которые он разделил на несколько категорий.   
  
1) Биосоциальное = бытовое определение личности, где личность соотносится с социальной стимульной ценностью индивида. Именно реакция других определяет личность.   
  
2) Биофизическое. Личность связана исключительно с характеристиками или свойствами субъекта.   
  
3) Определение - омнибус или личность через перечисление.   
  
4) Акцент на интегрирующей / организующей функции личности.   
  
5) Акцент на регулирующей поведение функции личности.   
  
6) Акцент на уникальные / индивидуальные аспекты поведения (что отличает первое от второго).   
  
7) Личность = сущность человека. Здесь личность соотноситься с наиболее репрезентативной частью индивида, не только в плане отличия от других, но и показывает, кем человек является на самом деле.   
  
В психологии многообразие сосуществующих подходов к проблемам личности можно разделить на два класса. В рамках одного понятие рассматривается практически как синоним субъекта психической активности в целом, т.е. объявляется "конечным и наиболее сложным объектом психологии". В рамках другого понятие личности рассматривается в его специфическом содержании. Здесь ставится задача отграничить понятие личности от других, сопоставимых с ним по объему и содержанию, в частности, отграничить от понятий "темперамент" и "характер". 

**Подходы к личности в отечественной психологии.**

А. Мясищев, Смирнов, Малышев и др. Личность - это система отношений, отношения - это компоненты структуры. Например, Мясищев утверждал, что личность как социальный продукт определяется прежде всего социальным значением направленности (т.е. "доминирующего свойства, подчиняющего себе другие и определяющие жизненный путь человека"). Уровень личности выражается степенью его сознательности, идейным богатством и т.д., и т.п.   
  
Если доминирующее отношение охватывает все стороны личности, то она характеризуется цельностью.   
Недостатком подобного рода понимания личности является нечеткость, многозначность.   
  
Б. Ананьев, Платонов, Мерлин... Личность - не весь человек, а лишь его социальные качества, это не просто субъект деятельности. Основные компоненты структуры личности - "некие абстрактные духовные образования". Ананьев считал, что личностью становится любой индивид в той мере, в какой он начинает сознательно определяться.   
  
Личность характеризуется совокупностью общественных отношений и определяемой ими позицией в обществе.   
Платонов: концепция динамической функциональной структуры личности. Выделяет 4 подструктуры - взаимосвязанные стороны личности (группы качеств): 1) социальная подструктура (направленность, отношения, мораль - не имеют непосредственно природных задатков и формируются путем воспитания); 2) подструктура опыта (знания, умения, навыки, привычки); 3) подструктура форм отражения (тип памяти и т.д); 4) биологически обусловленная подструктура - биологические свойства (темперамент, возраст, патологии...).   
***С.Л. Рубинштейн.*** Личность - это совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия. Этого определения придерживаются многие исследователи, но оно слишком общее. 

**Соотношение понятий: человек, личность, индивид, индивидуальность**

**ЧЕЛОВЕК** - существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект общественно-исторической деятельности. Ч. как субъект и продукт трудовой деятельности в обществе является системой, в к-рой физическое и психическое, генетически обусловленное и прижизненно сформированное, природное и социальное образуют нерасторжимое единство.

**Человек**-сложное явление. Он «объективно выступает в системе своих бесконечно многообразных качеств, свойст, отношений. Чел-к-это физическое тело, организм, индивид, личность, индививидуальность». (Брушлинский А.В. Мир пихол. Доклад). Понятия **«*Индивид***»**,**«***Индивид-ть***»**,**«***Лич-ть***» имеют свою специфику, но все они взаимосвязаны. Понятие индивид имеет несколько толкований. Прежде всего, ***индивид***(родовая принадлежность) – это чел как единичное природное сущ-во, представитель вида Homo sapiens, индивидом рождаются. **(Леонтьев**). В данном случае подчеркивается биол сущность чел. Но иногда это понятие используют для обозначения чел как отдельного представителя чел общности, как соц сущ-во, использующее орудия труда. Однако и в этом случае не отрицается биол сущность чел. Чел как индивид обладает опред свойствами. **Б.Г.Ананьев** выделял первичные и вторичные свойства индивида. Первичные свойства, присущие всем люд: возрастные особ-ти (соответствие опред возрасту), половой диморфизм (принадлежность к опред полу), конституциональные особ-ти (особ-ти сложения тела), нейродинамические свойства мозга, ф-циональная ассиметрия мозга. Совокупность первичных св-в индивида определяет его вторичные свойства: динамику психофизиол ф-ций и структуру органических потреб-тей. В свою очередь, интеграция всех этих св-в обусловливает особ-ти темпер-та и задатки чел. Другое понятие, характеризующее чел как объект реального мира, - лич-ть. Также имеет различные варианты толкования. В частности, под ***личностью*** понимается индивид как субъект соц отношений и сознательной деятельности Личность – явл-ся рез-том онтогенетич-го раз-я и выступает как высший уровень разв-я индивида.

**Личность**-уровень развития в социальной среде. Личностью чел не рождается, а становится, благодаря этой соц среде. Личность формируется благодаря жизни чел-ка в общ-ве. Поэтому Л может быть только чел-к, и то достигший опред возраста. В ходе деятельности чел-к вступает в отн-ния с лр людьми (общест отн-я), и эти отн-я становятся «образующими его личность». Со стороны самого чел-ка формирование и жизнь его как личности выступает прежде всего как развитие, трансформация, подчинение и переподчинение его мотивов. **(Леонтьев**).

Следущее понятие – ***субъект***деятельности. (**Рубинштейн, Брушлинский**). Это понятие по своему содержанию занимает промежуточное положение м/ду понятиями индивид и лич-ть. Субъект деятельности соединяет в единое целое биол начало и соц сущность чел. Если бы чел не обладал способ-тью выступать в кач-ве субъекта деятельности, то вряд ли он мог бы рассматриваться как соц сущ-во, т.к. его эволюция и соц развитие невозможны без деятельности. Субъект деятельности - всегда направ-ная активность и не только на предмет деятельности, но и самого себя. Понятие субъект употребляется совместно с понятием объект (это существующие независимо от нашего сознания предмет или явление реального мира, выступающие в виде цели, на кот обращена активность чел – субъекта воздействия). Главная черта чел, отличающая его от др – это сознание (высшая форма психич отражения, присущая только чел). Оно определяет возможность познания объективной реальности, формирования целенаправленного поведения и, как следствие, преобразования действительности.

***Субъект***деятельности– это индивид как носитель сознания, обладающий способ-тью к деятельности. Итак, чел может рассматриваться, во-первых как представитель живой природы, во-вторых, как субъект сознательной деятельности и, в-третьих, как соц сущ-во. Глубинное изменение чел-ка – **индивидуальность** (по **Ананьеву**): индивид-ные кач-ва; кач-ва субъекта деятельности; личностные кач-ва (приобретенные). Объединение этих 3 уровней формирует интегральную хар-ку чел, его ***индивидуальность***– это совокуп-ть психич, физиол и соц особ-тей конкретного чел с т.зр. его уникальности, своеобразия и неповторимости. Предпосылкой формирования чел индивид-ти служат анатомо-физиол задатки, кот преобразуются в процессе воспитания, имеющего общественно обусловленный хар-р. Проявляется в свойствах темп-та, хар-ра, привычках, установках, идив-ном стиле деятельности и способностях.

56.**Роль общения со взрослыми и сверстниками в психическом развитии на разных этапах онтогенеза. Последствия различных видов депривации.**

Изучали: Лисина М.И., Смирнова АН., Талигузова ОН., Коломинский Я.Л.

Общение выступает основным условием полноценного психического развития человека. Для ребенка общение со взрослым выступает определяющим фактором психического развития: 1) Взрослый задает ребенку образцы для подражания; 2) Передает информацию; 3) Развивает речь и все познавательные процессы; 4) Формирует личностные качества, самооценка, эмоции; 5) Способствует усвоению различных видов деятельности; 6) Формирует отношение к другим людям. Дефицит в общении со взрослым приводит к возникновению госпитализма (в детских домах).

Общение со взрослым на I году жизни приводит к формированию у ребенка потребности в общении (в 2-3 мес.) - эмоционально-двигательные реакции по отношению к взрослому (комплекс оживления), стремление привлечь внимание взрослого, поиск одобрения. Этапы развития общения со взрослым изучала Лисина М.И. и отметила, что содержание общения взрослого должно соответствовать потребности в общении у ребенка. Этапы:

- I младенчество - потребность в любви и заботе - ситуативно-эмоциональная форма   
общения взрослого (ласка, улыбка, речь);

- 2 ранний возраст - потребность в совместной предметной деятельности со взрослым -   
ситуативно-деловая форма общения взрослого (действия с предметами, игрушка);

- 3 младший и средний дошкольный возраст - потребность в информации -   
внеситуативная познавательная форма общения (связана с развитием речи - вопросы,   
рассказ, чтение литературы);

• 4 средний и старший дошкольный возраст - потребность во взаимопонимании и сопереживании со взрослым, в установлении доверительных отношений с ним, в самопознании - внеситуативно-личностная форма общения (беседы о личном, обо всем).

Особое значение имеет общение в семье: любовь, удовлетворение потребности в признании со стороны взрослых; родители как эталоны; подражание; нарушения общения при стилях семейных отношений, неполной семье. Общение с воспитателем в группе влияет на самооценку ребенка и оценку его со стороны сверстников.

Общение дошкольника с другими детьми способствует закреплению или не закреплению норм и правил поведения, развитию чувств, самооценки, познавательной сферы. Потребность а общении со сверстниками возникает к 1,5 -2 годам, когда ребенок начинает воспринимать сверстника как субъекта, а не как объекта. Дошкольник может общаться со старшими по возрасту детьми (подражает, подчиняется); с младшими (отвечает за младшего, командует, организует); со сверстниками (соперничает на равных). Круг общения дошкольника должен быть разновозрастным. Общение и отношения в детской группе изучаются методом социометрии и антометрии. Популярными в группе дошкольников бывают дети внешне привлекательные, умеющие играть, обладающие коммуникативными способностями и высоко оцениваемые педагогом; изолированными -наоборот, непривлекательные, замкнутые. В старшем дошкольном возрасте отношения детей становятся не такими ситуативными, появляется дружба.

**Последствия депривации:** Основным «симптомом» здесь будет резкое замедление всех сторон развития ребенка. Это проявляется в: отсутствии сформированной речи (у детей из ДУИТ количество вокализаций в 6 раз меньше); отставании в умственном развитии; трудностях в установления прочных взаимоотношений со взрослыми; недостатке инициативности, замедлении развития эмоциональной деятельности, а также упрощении эмоциональной сферы; двигательной вялости и компенсационных движения. Уже на первом месяце жизни дети проявляют сильное беспокойство при ограничении их движений.

57**.Роль привязанности в психическом развитии**

Привязанность к родителям – это форма эмоциональной коммуникации, взаимодействия, общения с родителями, прежде всего с матерью как наиболее близким лицом. О начальных проявлениях привязанности можно говорить уже к середине первого года жизни, когда возникает беспокойство при временном отсутствии матери (отчетливо это выражается в 7 мес.) и появлении посторонних (в 8 мес.). На втором году жизни беспокойство в присутствии посторонних сходит на нет, частично выражаясь смущением и застенчивостью. Беспокойство же при разлуке с матерью сохраняется у девочек до 2,5 лет, у мальчиков до 3,5 лет.

К концу дошкольного возраста, в 6-7 лет, чувства и переживания детей усложняются, дифференцируются. При сохранении эмоциональности и впечатлительности нет уже прежней наивности и доверчивости. Повышаются самоконтроль, самокритичность, обязательность, появляются чувства вины («я понимаю, я просто так»), справедливости, красивого (возвышенного) и некрасивого (грязного, уродливого, постыдного), склонность к глубоким переживаниям - все то, что станет категорией совести в младшем школьном возрасте.

Взрослый, находящийся рядом с ребенком постоянно, помогает ему справляться с трудностями повседневной жизни. Особенно это касается маленьких детей. Ребенок не в состоянии справиться со многими ситуациями. Он может чувствовать страх или ярость, что, в свою очередь, пугает его и переполняет негативными эмоциями. Когда такое происходит, мать помогает малышу справляться с его чувствами. Ребенок видит, что мама не отвечает ему стра-хом или гневом. Наоборот, она показывает ему, что его переживания, столь для нее очевидные, не являются такими уж страшными или чрезмерными. Прикосновениями и ласковыми словами мать "принимает" страх малыша, снижает силу его переживаний и сдерживает его эмоции до тех пор, пока ребенок не успокоится. Несколько месяцев спустя ребенок начнет сам регулировать и сдерживать подобные эмоции. Это происходит благодаря отношениям с матерью и близкими людьми, которые помогают малышу справляться со своими чувствами.

Привязанность ребенка к матери или другому значимому взрослому способствует развитию таких социальных чувств, как благодарность, отзывчивость и теплота в отношениях, т. е. всего, что является проявлением истинно человеческих качеств.

По мере взросления детям все больше приходится разлучаться с матерью. Но еще долгие годы ребенку требуется сохранение очень близких и теплых отношений с близкими. Л.С.Выготский указывал на тот факт, что в присутствии хорошо знакомого и заслуживающего доверия взрослого уже в начальной школе дети способны продемонстрировать лучшие результаты в контрольных работах.

Качественные отношения помогают детям развить самоуважение, способность полагаться на собственные силы, лучше справляться с разочарованиями, завистью, ревностью и преодолевать обычные страхи и беспокойство. Ребенок, который имеет хорошую привязанность к одному заботящемуся о нем человеку, может легче развивать отношения и формировать привязанность к другим людям, например, к братьям и сестрам, родственникам, а со временем и к друзьям.

Развитие отношений между людьми непосредственно связано с развитием личности, и нарушения в этих отношениях играют важную роль в развитии многих психопатологических состояний. Прочная здоровая привязанность имеет множество долгосрочных и положительных последствий; и в противоположность этому - отрыв ребенка от того человека, который заботится о нем, представляет собой серьезную опасность для всей последующей жизни.

Характер привязанности ребенка к матери откладывает глубокий отпечаток на все сферы его развития, и прежде всего на эмоционально-личностную. Как показывают многочисленные исследования влияние привязанности к матери не ограничивается ранними этапами детства, а распространяется даже на взрослые возрасты жизни. Во-первых, привязанность сохраняет роль активно действующего психологического механизма в плане построения межличностных отношений, включая отношения дружбы, любви, внутрисемейные отношения. Во-вторых, тип привязанности к матери сохраняет свой отпечаток на особенностях эмоциональной и когнитивной сфер у людей молодого и даже зрелого возраста. В-третьих особенности самосознания и самоотношения зависят от ранних отношений с матерью, показывающих, что из отношений привязанности развиваются модели восприятия себя, других и мира.

58.**Роль семьи в развитии ребенка. Детско-родительские отношения на разных этапах онтогенеза**.

Именно с близкими взрослыми (мамой, папой, бабушкой и другими) ребенок встречается на первых этапах своей жизни и именно от них и через них знакомится с окружающим миром, впервые слышит человеческую речь, начинает овладевать предметами и орудиями своей деятельности, а в дальнейшем и постигать сложную систему человеческих взаимоотношений. Общение ребенка со взрослыми является основополагающей детерминантой психического развития и психического здоровья детей. В ситуации нормального эмоционального общения ребенка с матерью к 3 годам у детей формируется чувство «Я», т.е. восприятие себя как отдельного индивида, постепенно уменьшается чувство зависимости от родителей. При частых и длительных разлуках с матерью (помещение в ясли или в санаторий) у детей раннего возраста нарастает потребность в привязанности, что может привести к появлению невротических реакций. В среднем лишь к 3 годам у ребенка появляется желание «расстаться» с матерью и стать более независимым. Кроме того, в этом возрасте уже возникает стойкая потребность в общении со сверстниками, в совместных играх с другими детьми.

В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья. По мере взросления роль семьи в развитии ребенка постепенно уменьшается, особенно сильной она является в первые годы жизни ребенка. В младенчестве преимущественное влияние на ребенка оказывает мать или тот человек, который ее заменяет, кто непосредственно ухаживает за ребенком и постоянно общается с ним. В целом семья начинает активно воздействовать на ребенка примерно с раннего возраста, когда он овладевает речью, прямохождением и получает возможность вступать в разнообразные контакты с разными членами семьи. В ранние годы семейное воспитательное воздействие в основном сводится к разнообразным влияниям на эмоциональную сферу ребенка, а также на его внешнее поведение: подчинение элементарным дисциплинарно-гигиеническим нормам и правилам. В дошкольном возрасте к описанным семейным воздействиям добавляются те, которые направлены на воспитание у ребенка любознательности, настойчивости, адекватной самооценки, стремления к утехам, отзывчивости, общительности, доброты, а также нравственных качеств личности, которые прежде всего проявляются в отношениях к людям: порядочность, честность и др. Здесь участие в воспитании ребенка начинают принимать не только взрослые люди, но и сверстники. С поступлением в школу воспитательное влияние семьи несколько ослабевает за счет того, что с ней успешно начинает конкурировать школа. Значительную часть времени ребенок теперь проводит вне семьи среди учителей и сверстников, общаясь с ними в различных ситуациях и по разным поводам. Воздействие семьи на личностное развитие ребенка становится не только относительно меньшим, оно меняется качественно. Взрослые члены семьи сознательно сосредоточивают свое внимание на воспитании у ребенка таких качеств личности, которые необходимы для успешного учения и общения с различными людьми в школе и вне дома. За время обучения в младших классах влияние шкоды и семьи тем не менее остается примерно одинаковым. В подростковом возрасте ситуация радикальным образом изменяется. Личностно-развивающее влияние школы и внешкольного общения по сравнению с воздействием внутрисемейного общения усиливается, и подростничество в этом плане является переходным периодом от детства к взрослости. Часть детей подросткового возраста по-прежнему остается под сильным и доминирующим воспитательным влиянием семьи, часть уходит из-под него уже в начале подросткового возраста. Поэтому и в плане индивидуальных различий этот возраст также представляется переходным и одним из наиболее сложных. Если близкие для ребенка члены семьи относятся к нему с должным пониманием, если между подростком и его родителями (дедушками, бабушками, братьями, сестрами и др.) установились добрые, доверительные отношения, то семья еще на протяжении длительного периода взросления может оставаться доминирующим институтом положительных социально-психологических влияний. С переходом в ранний юношеский возраст воздействие внесемейных институтов воспитания начинает преобладать над семейными для абсолютного большинства детей. Дальнейший процесс развития личности ребенка, начиная с этого времени, приобретает сугубо индивидуальные черты и прямо зависит от круга людей, с которыми общается, а также от ситуаций, в которых разворачивается общение, и от его характера.

59.**Самосознание: определение, критерии, уровни развития.**

**Самосознание**– осознание, оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа. Самосознание свойственно не только индивиду, но и обществу, классу, социальной группе, когда они поднимаются до понимания своего положения в системе производственных отношений, своих общих интересов и идеалов. В самосознании человек выделяет себя из всего окружающего мира, определяет своё место в круговороте природных и общественных событий. Самосознание тесно связано с рефлексией, где оно поднимается на уровень теоретического мышления. Самосознание формируется на определённой ступени развития личности под влиянием образа жизни, который требует от человека самоконтроля собственных поступков и действий, принятия полной ответственности за них.

**Критерии самосознания**.

1) выделение себя из среды, сознание себя как субъекта, автономного от среды (физической и социальной среды);  
  
2) осознание своей активности («Я управляю собой»);   
  
3) осознание себя «через другого» («То, что я вижу в других, это может быть и мое качество»);   
  
4) моральная оценка себя, наличие рефлексии – осознание своего внутреннего опыта.

**Уровни развития самосознания**.

*1.* *Непосредственно-чувственный уровень* – самоощущение, самопереживание психосамотических процессов в организме и собственных желаний, переживаний, состояний психики. В результате достигается простейшая самоидентификация личности.  
  
*2. Целостно-образный, личностный уровень* – осознание себя как деятельного начала. Проявляется как самопереживание, самоактуализация, поддержание аутоидентичности своего «Я».  
  
*3. Рефлексивный, интеллектуально-аналитический уровень* – осознание личностью содержания собственных мыслительных процессов личности, в результате возможно самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ, саморефлексия.  
  
*4. Целенаправленно-деятельный уровень* – своеобразный синтез трех рассмотренных уровней, в результате выполняются регулятивно-поведенческие и мотивационные функции через многочисленные формы самоконтроля, самоорганизации, саморегламентации, самовоспитания, самоусовершенствования, самооценки, самокритики, самопознания, самовыражения.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. ***уровень природного индивида****, я – это прежде всего природное тело* | О самосознании можно говорить условно. Происходит построение схемы собственного тела. Происходит выделение себя из окружающей среды. Построение схемы тела предполагает координацию собственных движений. Познание связано с действием. Происходит развитие сенсо-моторного интеллекта | Самоотношение=самочувствие, переживание комфорта, дискомфорта. Природные переживания слиты с аффективными |
| 2. ***соц. уровень*** | Построение образа собственного Я. Это построение является результатом самовосприятия. Восприятия своего внешнего облика, особенностей поведения, психологических характеристик. Чтобы я образ был адекватен нужна децентрация.  Я образ постоянно меняется. Это изменение не всегда соотносится с реальной картиной. Опыты Готтшильда и Вилле ( каким человек видит себя в зеркале. Экран на нем проецируется фото человека, человек, специальными ручками может изменять размер фото, под то, что он видит в зеркале. Задача привести изображение в тот вид, который он видит. С возрастом расхождение увеличивается, так как у человека формируется внутренний образ я) | Включает два компонента: эмоциональный компонент – самоуважение, и волевой компонент – саморегуляция. Самоуважение – потребность в принятии другими людьми, быть замеченным. Развитие самоуважения начинается с базового доверия – автономности – инструментальной умелости – завершается ролевой идентификацией. Саморегуляция проявляется в способности людей управлять своими НПФ. Идет формирование ВПФ |
| 3. ***личностный уровень развития мышления***. | От самовосприятия к самопознанию – человек сам познает себя – формирование я-концепции. Это уже не просто самовосприятие, а осмысленное понимание себя. Познавательная деятельность направлена вовнутрь. Понимает свои мотивы. Происходит второе рождение личности. Всегда существует зазор между тем, что осознаю и хочу осознать – актуалгенез. Самопознание с адекватной самооценкой условия самоактуализации. | Личностное самоотношение человека – самооценка. Понимание своего реального я. Адекватность в осознании расхождения между я реальным и яидеальным – самооценка. Моменты несовпадения я реального и идельного – некогруэнтность. Это точка для личностного роста. |

**табл. Уровни развития самосознания**

60.**Сознание как предмет психологии. Явления и свойства сознания с точки зрения различных психологических школ.**

Проблема сознания является одной из глобальнейших и сложнейших проблем в психологии.

Сознание – это особое психическое пространство, "сцена" (К. Ясперс). Сознание может быть условием психологии, но не ее предметом (Наторп). Хотя его существование представляет собой основной и вполне достоверный психологический факт, оно не поддается определению и выводимо только из самого себя. Сознание бескачественно, потому что оно само есть качество – качество психических явлений и процессов; это качество выражается в их презентированности (представленности) субъекту (Стаут). Качество это не раскрываемо, оно может только быть или не быть.

Общая черта этих взглядов – это акцент на психологической бескачественности сознания.

Несколько иная точка зрения у представителей французской социологической школы (Дюркгейм, Хальбвакс и др.). Психологическая бескачественность сознания здесь сохраняется, но сознание понимается как плоскость, на которую проецируются понятия, концепты, составляющие содержание общественного сознания. Этим сознание отождествляется со знанием: сознание – это "со-знание", продукт общения знаний.

Представляет интерес система взглядов Л. С. Выготского на сознание. Он пишет о том, что сознание – это рефлексия субъектом действительности, своей деятельности, самого себя. "Сознательно то, что передается в качестве раздражителя на другие системы рефлексов и вызывает в них отклик". "Сознание есть как бы контакт с самим со-бой". Сознание есть со-знание, но лишь в том смысле, что индивидуальное сознание может существовать только при наличии общественного сознания и языка, являющегося его реальным субстратом. Сознание не дано изначально и не порождается природой, сознание порождается обществом, оно производится. Поэтому сознание не постулат и не условие психологии, а ее проблема - предмет конкретно-научного психологического исследования. При этом процесс интериоризации (то есть вращивания внешней деятельности во внутренюю) состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предсуществующий внутренний "план сознания"; это процесс, в котором этот внутренний план формируется. Элементами сознания, его "клеточками", по Выготскому, являются словесные значения.

Взгляды на проблему сознания А. Н. Леонтьева во многом продолжают линию Выготского. Леонтьев считает, что сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, и его действия и состояния. Первоначально сознание существует лишь в форме психического образа, открывающего субъекту окружающий его мир; на более позднем этапе предметам сознания становится также и деятельность, осознаются действия других людей, а через них и собственные действия субъекта. Порождаются внутренние действия и операции, протекающие в уме, в "плане сознания". Сознание-образ становится также сознанием-реальностью, то есть преобразуется в модель, в которой можно мысленно действовать.

По мнению Б. Г. Ананьева, «как сознание психическая деятельность есть динамическое соотношение чувственных и логических знаний, их система, работающая как единое целое и определяющая каждое отдельное знание. Эта работающая система есть состояние бодрствования человека, или, другими словами, специфически человеческая характеристика бодрствования и есть сознание». По Ананьеву, со-знание выступает как составная часть эффекта действия. Первоначальные факты сознания – это восприятие и переживание ребенком результатов своего собственного действия. Постепенно начинают осознаваться не только эффекты действий, но и процессы деятельности ребенка. Индивидуальное развитие сознания осуществляется путем перехода от сознания отдельных моментов действия к целенаправленной планомерной деятельности. При этом все состояние бодрствования становится сплошным "потоком сознания", переключаемого с одного вида деятельности на другой. "Сознание как активное отражение объективной действительности есть регулирование практической деятельности человека в окружающем его мире".

61.**Стадии развития речи в детском возрасте. Полемика Л.С.Выготского и Ж. Пиаже об эгоцентрической речи**.

Развитие речи связано с общением со взрослым, с удовлетворением потребностей (в еде, чистом белье). Этапы: 1) Гуляние - это протяжное произношение гласных букв, гулять ребенок может только тогда, когда хорошо себя чувствует. Гуляние в 3-5 месяцев. 2) Лепет - это произношение слогов в сидячем положении. Лепет это неосознанное произношение слогов. Он развит в 5-7 месяцев. 3) Собственно-активная речь -произношение осмысленных слов, но в собственном варианте - автономная речь. Период автономной речи может длиться до 15-18 месяцев. К I году ребенок должен произносить 8-10 слов.   
Чуть ли не с момента рождения ребенок ориентиру-ется на слова - у них развивается пассивный словарь: 1) постоянная речь взрослых; 2) соотносить слово с реальным предметом (повторять многократно); 3) ребенок усваивает глаголы, наблюдая конкретные действия взрослого.   
На 1-ом году у детей нет мышления поэтому связь слова и предмета является конкретной, слово еще не стало обобщенным знаком (положить мужские и женские часы, а ребенок показывает только одни, ребенку показываем куклу, он ее покажет, а если ее перевернуть, он уже не сможет ее показать). К 1 -му году ребенок понимает около 30-40 слов.   
В раннем возрасте с 1,5 - 3 лет наблюдается сензи-тивный период развития речи, связанный с пластич-ностью и восприимчивостью мозга к усвоенной речи. Речь развивается по 2-м направлениям: 1) Обогаща-ется пассивный словарь (понимающая речь) при условии активного общения со взрослым и старшими детьми и при обучении (появление занятий). 2) Развитие активного словаря (собственно речь ребен-ка). Возникает как необходимое условие осуществ-ления предметной деятельности. В 3 года ребенок говорит до 1 500 слов (существительные, глаголы, место-ия и т.д). У ребенка нарушается звукопроиз-ношение: шипящие, свистящие, сонорные, не выго-варивание. Разговаривать с ребенком нужно пра-вильно, нельзя повторять ошибку ребенка. Ребенок использует односложные предложения, дополняя их деталями (1-1,5 г.). К 3 годам 3-х, 5-и сложные предложения. К 3-м годам речь обогащается прила-гательными. Основные направления развития речи:   
Овладение словарным запасом - количественный рост и качественные изменения. Связь овладения словарем с овладениями понятиями (развитие мышления, способности к общению).   
Развитие грамматического строя речи. Детское словотворчество. Как 1 из главных особенностей развития речи дошкольника.   
Осознание словесного состава и грамматического строя речи. Развитие звуковой стороны речи и осознание звукового состава слова. Обучение детей действию звукового анализа слова.   
Развитие функций (коммуникативной и планирую-щей) и видов речи (эгоцентрической, внутренней, ситуативной и контекстной - связной). Обучение дошкольников грамоте.   
Проблема развития речи в исследованиях: Д. Б. Эльконина, ТН Ушаковой, С.Н.Карповой, Л.Е.Журовой, Г.П.Беляковой и др.  
По Пиаже- социальная речь - эгоцентрическая речь - внутренняя речь  
Эгоцентрическая речь - (от лат. еgо - я, сеntrum - центр круга) - речь, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность ребенка. Выгодский считал, что эгоцентрическая речь - как бы переходный этап от внешней к внутренней речи.   
Этот переход является общим законом для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности.  
по мнению Ж.Пиаже , у ребенка изначально отсутствуют такие интеллектуальные операции , которые позволяют осознать различия собственной и чужой точек зрения. Если ребенок развивается в обеденной в плане общения среде, то доля его эгоцентрической речи достаточно велика, а в ситуации совместно организованной работы детей резко падает Выготский пришёл к выводу, что эгоцентрическая речь — это не выражение интеллектуального эгоцентризма, как утверждал Пиаже, а переходный этап от внешней к внутренней речи. Эгоцентрическая речь первоначально сопровождает практическую деятельность и практически исчезает после 7лет.

62.**Старение как нормативный этап психического онтогенеза**.

Исследование процесса старения, являющееся предметом изучения различных медико-биологических, психологических и социологических школ, показывает, что в течение жизни наступает определенный момент, в котором процесс развития, т. е. обогащения и усложнения функционирования внутренних органов, а также соответствующего обеспечения организма, замедляется, а в последствии переходит в стадию регресса, или инволюции, что получило название старения.

Психологическое старение называется geronting (от gerontology – учение о старости, геронтология). Этот процесс соответствует выбору адаптации к процессам старения, принятию решений и стратегий справляться с трудностями.

По ходу исследования проблем психического старения отчетливо отмечаются проступающие связи последнего с социальными изменениями, сопутствующими этому возрастному периоду. Биосоциальная сущность человека дает основание рассматривать личностно-психологические изменения позднего возраста как совокупность взаимовлияния биологического и социального в их генезисе.

В соответствии с этим Дж. Тернер и Д. Хелмс делят старение на три взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся процесса:

психологическое старение – как индивид представляет себе свой процесс старения (например, молодые люди могут чувствовать себя психологически более старыми); специфическое ощущение психологической старости, при котором отмечаются как объективные признаки (снижение интеллектуальных способностей, сужение эмоциональной сферы), так и субъективные проявления. Ощущение старости реализуется в специфике отношения индивида к процессу своего старения при сравнении с процессом старения других людей. Здесь можно говорить о психологической асимметрии своей и «чужой» старости, когда индивиду представляется, что он стареет быстрее или медленнее, чем все остальные;

биологическое старение – биологические изменения организма с возрастом (инволюция);

социальное старение – как индивид связывает старение с обществом; поведение и выполнение социальных ролей пожилыми.

По мнению К. Виктор, биологический подход также акцентирует внимание на физиологической стороне старости, психологический – на мыслительных и психических аспектах старения, социальный – изучает старость в социальном контексте.

Определение феномена старости можно найти в экзистенциальной психологии в связи с важной для экзистенциализма проблемой индивидуальной ответственности за свое существование. Экзистенциализм признает, что человеческое существование имеет основание – судьбу но люди свободны создавать на этом основании многое соответственно своему выбору. Так, один из основоположников экзистенциализма К. Ясперс считал старость благоприятным и естественным периодом жизни. Он писал, что в старости способности угасают, но их заменяют обширные богатства накопленного опыта; сдержанность, житейская упорядоченность, самообладание придают духовному существованию оттенок чего-то приглушенного, незыблемого.

Среди различных психологических школ и направлений наибольший вклад в раскрытие понятия старости внес психоаналитический подход.

Карл Юнг придавал большое значение изучению проблем, как он называл, «второй половины жизни» человека. Для него середина жизни являлась критически поворотным моментом, когда перед индивидом открывались новые возможности для саморазвития. Человеку уже не требовалось устанавливать столько внешних связей, ему не нужна форсированная социализация. В зрелом возрасте человек в основном поглощен внутренней работой самопознания (самореализации), которую Юнг назвал «индивидуацией». Человек во второй половине жизни может обрести новое полновесное развитие своей личности.

63.**Строение мотивационно-потребностной сферы человека. Различные подходы к классификации потребностей и мотивов. Специфика биологических потребностей у человека.**

Психические процессы, явления и состояния: ощущения, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции – все это обеспечивает в основном регуляцию поведения. Что же касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятиями мотива и мотивации.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

**Мотивацию**можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором — внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят *о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах*и т.п., а во втором — *о стимулах,*исходящих из сложившейся ситуации. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение, называют *личностными диспозициями.*Тогда, соответственно, говорят о *диспозиционной*и *ситуационной мотивациях*как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций.

**Потребность –**состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования и развития. Потребность как состояние личности всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, связанного с дефицитом того, что требуется (отсюда название «потребность») организму (личности).

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под *широтой*мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов – диспозиций (мотивов), потребностей и целей, представленных на каждом из уровней. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

*Гибкость*мотивационной сферы характеризует процесс мотивации следующим образом. Более гибкой считается такая мотивационная сфера, в которой для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня. Иерархизированность– это характеристика строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности.

Направленность личности – понятие, обозначающее совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих главное направление ее поведения.

В своей совокупности потребности, интересы, желания, мечты, идеалы, убеждения составляют направленность личности, выступающую в качестве интегративного внутреннего фактора мотивации поведения и деятельности человека.Между различными побуждениями человеческой деятельности устанавливается определенная иерархия – одни мотивы занимают ведущее место, другие – подчиненное. Иерархия мотивов,или направленность личности, выступает важнейшим ее параметром и механизмом ее развития. Иерархия мотивов определяет последовательность вступления в действие того или иного побуждения и регулирует направление наших мыслей и поступков.

Основные виды потребностей можно разделить на несколько составляющих. Нужды в чем-либо может испытывать как человек, так и общество в целом. Виды человеческих потребностей более разнообразны, чем у животных. Основную группу здесь составляют органические, творческие, социальные, материальные и потребности психологического и нравственного развития.

Классификация видов потребностей имеет несколько вариантов. Одних только значений у человеческих нужд целых три: потребность как обозначение какого-либо объекта внешней среды, как состояние психики, и как свойства личности, которые определяют её отношение к миру. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся классификации. В ней потребности делятся на биологические, социальные и идеальные.

– биологические потребности обеспечивают существование человека как одного из видов живых существ;

– социальные потребности означают желание человека принадлежать к какой-либо группе, имя в ней свое место. Сюда же относятся потребности пользоваться уважением окружающих и быть объектом любви;

– идеальные потребности заключаются в нужде человека познавать мир, который его окружает, быть частью этого мира, а также познать смысл своего существования и назначения на этой земле.

Современный человек с самого рождения представляет собой биосоциальное единство. Он появляется на свет с неполностью сформированными анатомофизиологическими качествами, которые доразвиваются при его жизни в социуме. В то же время наследственность снабжает ребенка не только сугубо биологическими свойствами и инстинктами. Он изначально оказывается обладателем собственно человеческих качеств: развитой способности к подражанию взрослым, любопытства, способности огорчаться и радоваться. Его улыбка («привилегия» человека) имеет врожденный характер. Но полностью в этот мир вводит человека именно общество, которое наполняет его поведение социальным содержанием.

К биологическим относятся те потребности, без удовлетворения которых невозможна дальнейшая жизнь и развитие человека.

64**.Теоретико-методологическиепроблемыизучениястроенияи развития личности.**

На методологическом уровне изучения личности можно выделить несколько основных методологических принципов и проблем, которые и сегодня выступают как основные в отечественной психологической науке. Это собственно личностный принцип, который первоначально был направлен против обособленного изучения отдельных психических процессов, свойственного предшествующему периоду развития психологии. Личностный принцип, раскрывавший зависимость всех психических процессов от личности как единого основания, был разработан Рубинштейном, и на разных этапах развития советской психологии решал разные научные задачи, а потому видоизменял свое содержание. На первом этапе решалась задача преодоления методологии функционализма (характерной для дореволюционной психологической науки), которая состояла в выявлении личности как основания связи всех психических процессов. На более поздних этапах он приобретает и свое позитивное-операциональное содержание, фактически сближаясь с принципом единства сознания и деятельности: он становится способом изучения психических процессов и состояний в деятельности. Необходимо изучать не изолированное восприятие, мышление, память, а то, как воспринимает, мыслит и т.д. человек – это принцип, выдвинутый Рубинштейном и проходящий красной нитью через «Основы общей психологии».

На втором этапе посредством личностного принципа Рубинштейн решает задачу раскрытия более фундаментальных связей личности. Рубинштейн рассматривает личность как основание связи сознания и деятельности. На этой основе он критикует подстановку на место личности ее сознания, утверждая, что психика и сознание принадлежат субъекту, личности. В период тридцатых годов это положение было направлено против идеалистической философии и психологии, сводивших личность к сознанию как чисто духовному образованию, что вело в свою очередь к выключению человека из реальных общественных отношений.

Преодоление идеалистической трактовки сознания через раскрытие его связи с личностью и деятельностью явилось первым шагом на пути реализации марксистского понимания личности как совокупности общественных отношений применительно к психологии.

Второе принципиальное значение принципа единства сознания и деятельности применительно к личности как основанию этого единства состояло в раскрытии Рубинштейном—вслед за И.М.Сеченовым—регуляторной функции сознания. Фундаментальность этого положения заключалась в том, что именно отношения личности с миром, взаимодействия, взаимоотношения с окружающей действительностью определяли ту композицию психических состояний, способностей и процессов, которая создавалась и регулировалась сознанием и его механизмами

Как подчеркивает А.В.Брушлинский, именно положение Рубинштейна о регуляторной роли сознания, раскрытое им с конкретно психологических позиций, позволило ему и в более широком философском плане утверждать, вопреки официальной парадигме, что не только бытие определяет сознание, но и само сознание человека детерминирует способ его бытия.

В целом рубинштейновская концепция личности была теоретико-методологической, поэтому он рассматривает личность в контексте общественных отношений, отчасти учитывая и отчасти критикуя при этом идеи французской социологической школы. В 20-е-30-е годы перед психологией стояла задача разработки объективного метода исследования психики и личности, для решения которой Рубинштейн предложил формулу: в деятельности личность и проявляется и формируется. Акцент в этой формуле приходится на проявление личности в деятельности (поскольку лишь последняя считалась объективной).

65.**Теория психического развития Ж. Пиаже**

Когнитивное развитие - развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика. Теория когнитивного развития была разработана швейцарским философом и психологом Жаном Пиаже. Его эпистемологическая теория дала множество основных понятий в области психологии развития и исследует рост разумности, которая, по Пиаже, означает способность более точно отражать окружающий мир и выполнять логические операции над образами концепций, возникающих во взаимодействии с окружающим миром. Теория рассматривает появление и построение схем — схем того как воспринимается мир — в «стадии развития», времени когда дети получают новые способы представления информации в мозге. Теория считается «конструктивистской», в том смысле что, в отличие от нативистских теорий (которые описывают когнитивное развитие как разворачивание врождённых знаний и способностей) или эмпирических теорий (которые описывают когнитивное развитие как постепенное приобретение знания через опыт), она утверждает что мы самостоятельно конструируем наши когнитивные способности с помощью собственных действий в окружающей среде.  
В соответствии с теорией интеллекта Жана Пиаже интеллект человека проходит в своём развитии несколько основных стадий. От рождения до 2 лет продолжается период сенсо-моторного интеллекта; от 2 до 11 лет — период подготовки и организации конкретных операций, в котором выделены подпериод дооперациональных представлений (от 2 до 7 лет) и подпериод конкретных операций (от 7 до 11 лет); с 11 лет приблизительно до 15 длится период формальных операций.  
Сенсо-моторный интеллект (0—2 года)  
На протяжении периода сенсо-моторного интеллекта постепенно развивается организация перцептивных и двигательных взаимодействий с внешним миром. Это развитие идёт от ограниченности врождёнными рефлексами к связанной организации сенсо-моторных действий по отношению к непосредственному окружению. На этой стадии возможны только непосредственные манипуляции с вещами, но не действия с символами, представлениями во внутреннем плане.  
Подготовка и организация конкретных операций (2—11 лет)  
[Подпериод дооперациональных представлений (2—7 лет)  
На стадии дооперациональных представлений совершается переход от сенсо-моторных функций к внутренним — символическим, то есть к действиям с представлениями, а не с внешними объектами.  
Эта стадия развития интеллекта характеризуется доминированием предпонятий и трансдуктивного рассуждения; эгоцентризмом; центрацией на бросающейся в глаза особенности предмета и пренебрежением в рассуждении остальными его признаками; сосредоточением внимания на состояниях вещи и невниманием к её преобразованиям.  
[Подпериод конкретных операций (7—11 лет)  
На стадии конкретных операций действия с представлениями начинают объединяться, координироваться друг с другом, образуя системы интегрированных действий, называемые операциями. У ребёнка появляются особые познавательные структуры, называемые группировками (например, классификация), благодаря которым ребёнок приобретает способность совершать операции с классами и устанавливать логические отношения между классами, объединяя их в иерархии, тогда как раньше его возможности были ограничены трансдукцией и установлением ассоциативных связей.  
Ограниченность этой стадии состоит в том, что операции могут совершаться только с конкретными объектами, но не с высказываниями. Операции логически структурируют совершаемые внешние действия, но аналогичным образом структурировать словесное рассуждение они ещё не могут.  
Формальные операции (11—15 лет)  
Основная способность, появляющаяся на стадии формальных операций (от 11 приблизительно до 15 лет), — способность иметь дело с возможным, с гипотетическим, а внешнюю действительность воспринимать как частный случай того, что возможно, что могло бы быть. Познание становится гипотетико-дедуктивным. Ребёнок приобретает способность мыслить предложениями и устанавливать формальные отношения (включение, конъюнкция, дизъюнкция и т. п.) между ними. Ребёнок на этой стадии также способен систематически выделить все переменные, существенные для решения задачи, и систематически перебрать все возможные комбинации этих переменных.

66.**Теория психического развития Л.С. Выготского**

Анализируя научные направления психологии в начале XX в., Л.С. Выготский пришел к выводу, что существующие на тот момент теории развития психики являются по сути «натуралистическими (биологизаторскими). Такому подходу Л.С. Выготский противопоставил *куль­турно-историческую концепцию развития психики.* Согласно Л.С. Выготскому, в процессе общественной жизни при­родные потребности человека меняются, развиваются новые, специфически человеческие потребности.Выготский различал элементарные (простейшие, низшие) психические функции (фаза «натурального развития») и высшие психические функции (фаза «культурного» развития). Основное различие между ними состоит в уровне произвольности, т.е. «натуральные» психические процессы не регулируются человеком; к высшим психическим функциям (ВПФ) относятся те, которыми человек может сознательно управ­лять. Выготский пришел к выводу о том, что волевая сознательная регуля­ция связана с опосредованным характером ВПФ..Применение орудий труда и знаковых систем в практической деятельности знаменует собой начало перехода человека от непо­средственных к опосредствованным психическим процессам, где в качестве средства управления ими выступают как раз эти орудия и знаки. В результате перестраивается вся психическая деятельность человека, поднимаясь на более высокий уровень по сравнению с животными.Психология и поведение ребенка есть результат взаимодействия двух процессов: биологического созревания и научения. Оба процесса начинаются сразу после появления младенца на свет и практически слиты в единой линии развития.Обучение представляет собой передачу ребенку опыта пользования орудиями и знаками для того, чтобы он научился управлять собственным поведением (деятельностью) и психическими процессами. Первоначально способ использования знаков и орудий демонстрируется ребенку взрослым в общении и совместной *предметной деятельности.*Вначале орудия и знаки выступают как средства внешние по отношению к самому ребенку (привнесенные взрослыми) и только затем превращаются для ребенка в средства осознаваемые и необходимые для него самого. Это происходит в процессе *интериоризации.*

Интериоризация — фундаментальный закон развития высших психических функций человека. В этом состоит идея Выготского об их происхождении. Высшие психические функ­ции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии путем интериоризации они становятся собственно ин­дивидуальными функциями, или, как писал Выготский: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дваж­ды... сперва между людьми, как категория интерпсихическая, за­тем внутри ребенка как категория интрапсихическая». Так, например, речь развивается у ребенка сначала как форма подражания взрослому и под влиянием потребности общения с ним, но в ходе развития она становится средством выражения его собственных мыслей и чувств, т.е. превращается во внутреннюю и начинает выполнять интеллектуальную функцию, отражать индивидуальное мышление, – речь интериоризуется.

.Л.С. Выготский сформулировал **основные закономерности** детского развития:   
***Неравномерность развития***проявляется в том, чторазличные психические функции и свойства психики на протяжении развития ребенка развиваются неравномерно. Есть периоды, когда та или иная функция развивается наиболее интенсивно, опережая другие. Такой период называют сенситивным, наиболее оптимальным, для развития этой функции. На следующем возрастном этапе уже другая функция или свойство психики будет доминировать над остальными, приобретая качественно новые характеристики.   
***Цикличность***развития проявляется в том, что темп и содержание развития на протяжении детства имеет как периоды интенсивного, ускоренного развития каких-либо сторон психики (например, стремление к самостоятельности в кризисные периоды развития), так и периоды «затишья», более спокойного и замедленного развития. Эти циклы сменяют друг друга на протяжении всей жизни человека, но наиболее ярко они проявляются в детском возрасте.   
***«Метаморфозы»*** психического развития в детском возрасте. Под этим понятием Л.С.Выготский понимал иное качество психических процессов, приобретаемое в ходе развития. Развитие не сво­дится к количественным изменениям, это качествен­ные преобразования психики, которые своеобразны на каждой воз­растной ступени, они качественно отличны от того, что было раньше, и того, что будет потом. *Пластичность и возможность компенсации.* Психические функции ребенка совершенствуются, меняются, достраиваются на каждом возрастном этапе. Если какая-то функция не получила необходимого развития в сенситивный период, то пластичность детской психики позволяет формировать ее и в последующие периоды, хотя этот процесс будет более сложным. Более того, хорошо развитые психические функции могут частично компенсировать (заместить) те функции, которые по разным причинам оказались несформированными. Например, у ребенка с нарушениями зрения – слепого или слабовидящего – усиленно формируются и обостряются другие органы чувств – слух, осязание обоняние и его ориентировка в пространстве опирается уже не на зрение, а на компенсаторные заменители утерянной функции.

**Сочетание процессов эволюции и инволюции в раз­витии ребенка предполагает, что инволюция (т.е. редукция или утрата в эволюции отдельных функций) закономерно включена в про­грессивное развитие. Та, функция, что сложилось на предыдущем этапе и сыграла свою роль в развитии, от­мирает или преобразуется, если в прежней своей форме она больше не востребована. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. Из теории развития ВПФ органически вытекает решение Выготским проблемы соотношения обучения и развития. Главному тезису зарубежной психологии, что обучение «плетется в хвосте развития», так как его успех обеспечивается созреванием соответствующих психических функций, Выготский противопоставил идею о том, что обучение должно идти впереди развития и являться движущей силой психического развития. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития». При этом обучение понимается Выготским в широком смысле. Оно начинает проявляться с появлением ребенка на свет, а школьное обучение является лишь его наиболее систематизированной формой.**

В связи с проблемой обучения и развития Выготский формулирует понятие ***зоны ближайшего развития***, под которой понимается расхождение между уровнем решения задач, доступных ребенку под руководством взрослого, и уровнем решения задач, доступных ему в самостоятельной деятельности. Значение обучения заключается в том, подчеркивал Выготский, насколько оно создает зону ближайшего развития, вызывает к жизни такие процессы развития, которые первоначально возможны лишь в сфере сотрудничества ребенка со взрослым, но затем путем интериоризации становятся внутренним достоянием ребенка.Таким образом, по Л.С.Выготскому, процесс развития в онтогенезе проходит путь от *социального к индивидуальному*. Форма психического развития ребенка — ов­ладение общественным опытом, присвоение исторически сложив­шихся способностей, способов деятельности и мышления. Общим *механизмом* формирования высших психических функций Выгот­ский считал *подражание* ребенка взрослому. Он указывал на то, что высшие психические функции ребенка формируются прижизненно, в результате общения со взрослым. Обучение (а не созревание), определяет ход и направление психиче­ского развития.В связи с этим *условиями развития* ребенка являются как биологическая полноцен­ность (мозга, нервной системы, органов чувств), так и взаимодействие ребенка с другими людьми посредством общения. При этом Выготский полагал, что обучение и воспитание по своему значению для развития личности превосходят роль природных особенностей.   
Л.С. Выготский называл проблему возрастной периодизации развития центральной для всей детской психологии. Он предложил принципы, по которым должна строиться подлинно научная психологическая периодизация детского развития:1. Критерий выделения перио­дов должен учитывать изменения самого развития.2. Объективность критериев развития, т.е. разграничения возрастов не должны быть расставлены условно и произвольно.3. Критерий не может быть сведен к какому-либо одному признаку, поскольку в ходе развития симптоматичность и важность признака изменяется при переходе от возраста к возрасту.

Основные понятия, характеризующие сущность каждого возрастного периода, введенные Л.С.Выготским, используются в психологии и сегодня: *Социальная ситуация раз­вития* — это специфические для данного возраста отношения между ребенком и окружающей его социальной действительностью, оказывающие доминирующее влияние на психическое развитие ребенка на данном этапе развития.

*Возрастные новообразования — это те пси­хические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, весь ход его развития в данный период. Возникшие в данный период новообразования изменяют социальную ситуацию развития; ребенок начинает требо­вать другой системы отношений со взрослыми, по-иному смотрит на мир и сам, с помощью взрослых, меняет свои отношения с ними****.***

*Кризис психического развития –*период бурного, резкого изменения психического развития, отделяющий один возрастной период от другого. Появление кризиса обусловлено тем, что формирующиеся психические новообразования приходят в противоречие с той социальной ситуацией развития, в рамках которой они сформировались: повзрослевший ребенок «перерастает» те социальные отношения и условия, в которых сформировался новый уровень его сознания и новые потребности – потребности в изменении отношений с социальной средой. «Кризис – это своеобразное поведенческое указание самого ребенка на возникшую у него потребность перемен: изменения системы отношений со взрослыми, появление…новой ведущей деятельности».

*Выготский был одним из первых, кто подчеркнул позитивное значение кризисов в процессе развития.*

Периодизация, выстроенная Выготским, включает следующие периоды:1)новорожденности; 2) младенчество (2 месяца — 1 год); 3)кризис одного года; 4) раннее детство (1—3 года); 5)кризис трех лет; дошкольный возраст (3—7 лет); 6) кризис семи лет; школьный возраст (8—12 лет); 5)кризис 13 лет; 7)пубертатный возраст (14—17 лет); 8)кризис 17 лет.

67.**Теория психического развития Э. Эриксона**

Эпигенетическая модель Э.Эриксона - первая, описывающая цикл человеческой жизни от рождения до смерти.   
Модель Э. носит эпигенетический характер, подразумевая, что каждый элемент развивается над остальными частями, т.е. возникновение каждой последующей стадии определяется развитием предыдущей: «Все, что растет, имеет почву, из этой почвы поднимаются отдельные части, каждая из которых имеет свой срок роста, пока все части не поднимутся и не образуют единое функциональное целое». Каждая стадия системно связана с остальными, протекающими в заданной последовательности и определяется предыдущей.   
Э. описал восемь стадий личностного развития, каждая из которых состоит из психологических, биологических и социальных компонентов и соответствующих изменений эго-идентичности.   
Проблема, встающая перед индивидом в его социальном развитии, создает кризисную ситуацию.   
Кризис – поворотный момент развития, из которого человек может выйти как более адаптированным, так и более ослабленным. Успешное разрешение кризиса связано с установлением определенного компромисса между противоположными состояниями сознания. Благоприятный результат – включение в эго нового позитивного качества, неблагоприятный – встраивание негативного компонента. Неразрешенная задача переносится на следующую стадию, где справиться с ней гораздо труднее. Являясь переломным моментом в жизни человека, кризис позволяет овладеть новыми навыками и освоить новые отношения. Расширение радиуса значимых отношений, формирует способность человека осмысленно воспринимать окружающую действительность, себя и мнения других людей о себе, как целостность.  
Т.о. люди преодолевают характерные противоречия стадий с разным успехом и разной скоростью. Взаимодействие между биологическими потребностями индивида и требованиями общества задает направление и содержание развития.  
Стадии (возраст, полярные качества, результат прогрессивного развития):  
1. младенчество (0-1): базовое доверие к миру – недоверие к миру( энергия, жизненная радость);  
2. раннее детство (1-3): самостоятельность – стыд, сомнения (независимость);   
3. детство (3-6): инициатива – пассивность, вина (целеустремленность);  
4. школьный возраст (6-12): компетентность – неполноценность (овладение зун);  
5. отрочество, юность (12-20): идентичность – непризнание (самоопределение, преданность, верность);  
6. ранняя зрелость (20-25): близость – изоляция (сотрудничество, любовь);  
7. средний возраст (25-65): продуктивность застой (творчество, заботы);  
8. поздняя зрелость (после 65): целостность личности – отчаяние (мудрость).