**ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ**

**Введение в профессию**

1. **Особенности психологического знания и определяемые ими требования к психологу-профессионалу.** Беглое рассмотрение структуры психологического знания позволяет не только собственно систематизировать его, но и сделать ряд выводов относительно его характера и строения. В структуре этого знания можно выделить компоненты, являющиеся стандартными составляющими любого научного знания и служащие «каркасом» системы познания в любой науке. Вместе с тем в психологии и строение этого каркаса, и некоторые его элементы обладают определенной спецификой. Например, большое значение имеют базовые «идеологии» и знание контекста, которые для многих наук мало актуальны. Психологическое знание достаточно бессистемно. Выстроить какую-либо единую «пирамиду» этого знания не представляется возможным. В принципе, можно построить несколько таких «пирамид» - на идейно-методологических основаниях бихевиоризма, когнитивизма, психоанализа и др., каждая из которых будет стоять особняком. Но любая из подобных «локальных пирамид», скорее всего, окажется очень неустойчивой, ибо даже знание, накопленное в рамках одной идейно-методологической ориентации, трудно уложить в единую систему. А некоторые элементы психологического знания, например инструментальные технологии, могут вообще остаться за пределами таких конструкций. Психологическое знание релятивно, причем можно выделить три основных слагаемых этой релятивности. Во- первых, то, что считается знанием в рамках одних психологических школ и направлений, далеко не всегда признается таковым с позиций других, т.е. психологическое знание неотделимо от определенного идейно-методологического контекста его производства. Во-вторых, оно неотъемлемо от определенного объекта и той социокультурной (макро- и микро-) среды, в которую он погружен, а знание, полученное применительно к одной культуре, часто оказывается неприменимой к другим культурам. В-третьих, психологическое знание ситуативно, т.е. зависит от конкретной ситуации его получения: скажем, коэффициенты корреляции, измеренные на одной и той же выборке спустя некоторое время, всегда оказываются несколько другими. Психологическое знание в значительной степени зависимо от процесса его социализации, т.е. от оформления психологического опыта в соответствии с определенными правилами. Не всякое психологическое знание признается собственно знанием: чтобы стать таковым, оно должно пройти достаточно длительную «социальную обработку», на которую далеко не у всех психологов, в том числе и у исследователей, хватает сил, времени и возможностей. В результате реальный массив психологического знания намного превосходит объем «официального» знания научной психологии. Во многом, поэтому создается впечатление (иногда верное, иногда нет), будто, например, практикующие психологи в своей работе опираются не на научное знание, а на смесь интуиции и обыденного опыта. Все вышесказанное не означает, что психологическое знание эфемерно и мало похоже на знание точных наук. Психологическое знание - это тоже Знание (да простит читатель такую тавтологию), но, во-первых, знание плохо организованное, во-вторых, знание «скользящее», изменяющееся вслед за его постоянно изменяющимся объектом. В то же время неорганизованность, релятивность и бессистемность психологического знания не следует абсолютизировать.

На формирование личности профессионала влияют не только способности и мотивация. На него влияет целый спектр индивидуальных психологических особенностей, начиная с типа высшей нервной деятельности, темперамента человека и заканчивая его личностными качествами. Именно рассмотрению некоторых личностных качеств, необходимых психологу-профессионалу, нам и хотелось бы посвятить нашу работу. В общем виде можно составить следующую профессиограмму (перечень качеств необходимых специалисту в данной области для продуктивной работы и оптимальных результатов, а значит, и для формирования профессионализма), включающую в себя качества, которыми, по мнению большинства людей, должен обладать психолог: Внимательность, стремление понять позицию других, Дружелюбие, общительность Способность стать лидером, Вежливость, обходительность, Руководство здравым смыслом, следование предписаниям, Жизнерадостность, Терпеливость, упорство, Большое чувство ответственности, Способность выполнять работу, полную разнообразия, Энтузиазм в трудовой деятельности, Тщательность действий, Схватывание новых идей, самостоятельность суждений, Аккуратность и последовательность в работе, Способность к планированию своего будущего, Способность к устным высказываниям, Хорошая память, Способность обучать других, Умение заботиться о больных, Умение заботиться о посторонних.

1. **Понятие профессии и классификация профессий (по содержанию труда и по характеру требований к психике человека).** **Специальность и специализация**

**КЛАССИФИКАЦИИ ПРОФЕССИЙ:**

* на основании содержания труда в этих профессиях, характеристике объекта труда (по предмету, цели, средствам, способам, условиям);
* на основании характера требований к психике человека, то есть характеристике субъекта труда.

Классификация по содержанию труда наиболее полно разработана Е.А. Климовым. Так по объекту труда различаются профессии:

* человек - живая природа (агроном, садовод, животновод, био-лог, биохимик и т.д.);
* человек - человек (врач, учитель, юрист и т.д.);
* человек - знаковая система (чертежник, редактор, программист, бухгалтер и т.д.);
* человек - техника (шахтер, столяр, строитель и т. д.);
* человек - художественный образ (артист, писатель и т.д.).

Все названные профессии могут различаться по целям:

* гностические (эксперт, ревизор и др.);
* преобразующие (токарь, учитель и др.);
* изыскательские (биолог-исследователь, композитор и др.).

Профессии могут различаться по средствам их осуществления:

* профессии ручного труда;
* профессии машинно-ручного труда;
* профессии, связанные с применением автоматизированных систем.

Профессии различаются по условиям:

* профессии, связанные с работой в условиях, близких к комфортным (бухгалтер, программист и др.);
* профессии, связанные с работой на открытом воздухе в любую погоду (агроном, инспектор ГАИ);
* профессии, связанные с работой в необычных условиях (водолаз, пожарный и др.);
* профессии, связанные с работой в условиях повышенной ответственности за жизнь и здоровье людей (учитель, следователь, врач и др.);
* профессии, связанные с экстремальными ситуациями или повторяющимися монотонными условиями труда.

Как уже отмечалось, профессии могут классифицироваться по требованиям к психике человека. Так описаны профессии, для которых необходимы определенные природные данные, требующие абсолютной профессиональной пригодности, и профессии, где отсутствие необходимых качеств может компенсироваться мотивацией, опытом человека, что означает относительную профпригодность. Профессии отличаются друг от друга необходимой для их осуществления квалификации, по степени активности и уровню ответственности личности, по степени удовлетворенности, по типу личности, по характеру деформации личности в профессии и др.

**Специальность** - по значению этот термин близок к понятию "профессия" и соответствует разновидностям областей труда в пределах одной профессии. Например, если быть точным, то нет "учителя вообще". Это будет или учитель математики, или географии и т.д. То же самое можно сказать и о других профессиях: врач - педиатр, хирург, стоматолог; юрист - адвокат, прокурор, нотариус; слесарь - слесарь аварийно-восстановительных работ, слесарь-инструментальщик, слесарь механик и т.д. Специальности - профессии, утверждены Министерством Труда России.

**Специализация** - это конкретизированная совокупность знаний, умений и навыков, ориентированных на применение в локализованной области профессиональной деятельности человека в рамках указанной специальности.

**3. Модель специалиста и характеристика ее компонентов (профессиограмма, профессионально-должностные требования, квалификационный профиль)**

Общество стремится как можно большее число работников сделать специалистами, дать им профессиональное образование, специальную подготовку. В психологии труда разрабатывается модель специалиста - как отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества.

При построении модели специалиста возможны варианты:

- модель деятельности специалиста, куда может входить описание видов профессиональной деятельности, сферы и структуры профессиональной деятельности, ситуаций профессиональной деятельности и способов их решения, в том числе типовые, профессиональные задачи и функции, профессиональные затруднения, типичные учреждения и рабочие места;

- модель личности специалиста, куда включаются необходимые качества и свойства работника.

Модель личности специалиста - это описание совокупности его качеств, обеспечивающих успешное выполнение задач, возникающих в производственной сфере, а также самообучение и саморазвитие работника. К каждому виду профессиональной деятельности желательно подбирать, разрабатывать личностные качества. Например, для модели деятельности инженера описаны профессиональные задачи (специальные технические, экономико-организационные задачи по подбору и расстановке кадров, повышению своей квалификации); там же в модели личности инженера разработаны психологические качества, умения и знания для каждого вида профессиональной деятельности; тип организации и подразделения, должности от начальной до более высоких. В целом модель специалиста может включать следующие компоненты:

- профессиограмму как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста;

- профессионально-должностные требования (ПДТ) - описание конкретного содержания деятельности специалиста, определяющего, что и как он должен делать при решении профессиональных задач в условиях конкретной должности. ПДТ содержит перечисление минимума профессиональных умений, которыми должен владеть специалист для обеспечения необходимого уровня профессиональной деятельности;

- квалификационный профиль - сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и степени их квалификации, квалификационные разряды для оплаты.

Описанная структура модели специалиста является одной из возможных, разные исследователи в зависимости от своего подхода строят различные ее варианты.

Из трех названных компонентов модели специалиста составление профессиограммы в особой мере требует участия психолога. Другие компоненты - должностные требования, квалификационные разряды – устанавливаются за пределами психологии, в рамках соответствующей отрасли.

**4. Психограмма и квалификационные требования к психологу**

Психограмма (описание человека труда в профессии) - Психологические качества, желательные для эффективного выполнения профессиональной деятельности, общения, для профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в труде. Сюда относятся:

ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИОННОЙ, ВОЛЕВОЙ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СПЕЦИАЛИСТА:

* Мотивы, цели, задачи, потребности, интересы, отношения, ценностные ориентации человека, психологические позиции.
* Профессиональные притязания, профессиональная самооценка, самоосознание себя как профессионала.
* Эмоции, психические состояния, эмоциональный облик.
* Удовлетворенность человека трудом, его процессом и результатом.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СПЕЦИАЛИСТА:

* Психологические знания о труде, о профессии.
* Психологические действия, способы, приемы, умения, техники, психотехнологии (в их влиянии на себя и на других людей).
* Профессиональные способности, профессиональная обучаемость, открытость к профессиональному росту.
* Профессиональное мышление, в том числе творческость, возможность обогатить опыт профессии.
* Профессиональное саморазвитие, умение проектировать и реализовать планы своего профессионального роста.
* Психологические противопоказания (то есть психические качества, абсолютно или относительно несовместимые с профессией), а также качества, отсутствие которых может быть компенсировано. Желательно определение противопоказаний в мотивационной и операциональной сфере.
* Линии профессионального роста и линии распада профессиональной деятельности и личности специалиста, пути их реабилитации.

В заключении к профессиограмме целесообразно указать возможные пути профессионального обучения и переобучения, тренируемости и упражняемости отдельных психологических качеств, пути переделки, компенсации и реабилитации, пути повышения квалификации и переквалификации, переориентации в рамках данной профессии (с учетом индивидуальных особенностей человека) и переподготовки на другую профессию или специальность.

**5.Структура современной психологии.** В настоящее время психология представляет собой сложную и разветвленную систему направлений научных исследований, структуру которой составляет множество относительно самостоятельно развивающихся отраслей. Расширение и обогащение структуры психологии определено влиянием двух факторов: во-первых, усложняется социальная жизнь и деятельность современного человека, следовательно, перед психологией ставятся новые задачи и вопросы, ответы на которые требуют тщательного изучения новых психологических реалий; во-вторых, развитие самой науки, ее методов исследований позволяют постоянно расширять горизонты психологии. Сегодня насчитывают до ста отраслей психологии, которые находятся на разных стадиях своего развития и становления в качестве самостоятельных научных дисциплин. Особое положение среди всех направлений занимает общая психология, объединяющая различные отрасли в целостное научное знание. Изучая сущность и общие закономерности возникновения, функционирования и развития психики, она представляет собой методологическую и теоретическую основу всех психологических дисциплин. Важное место в структуре психологических знаний занимает история психологии, в центре внимания которой находятся процессы развития представлений о природе и сущности психики от древнейших времен до наших дней. Отрасли психологии принято квалифицировать по разным критериям. 1. Отрасли психологии, изучающие психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности: психология труда исследует психологические особенности трудовой деятельности человека, психологические аспекты научной организации труда; медицинская психология изучает психологические аспекты здоровья и болезни, психологические основы деятельности медицинского персонала; педагогическая психология рассматривает психологические закономерности процессов обучения и воспитания; юридическая психология подразделяется на судебную психологию, исследующую психические особенности поведения участников уголовного процесса, криминальную психологию, занимающуюся проблемами поведения и формирования личности преступника, мотивами преступления, а также пенитенциарную психологию, изучающую психологию заключенного в исправительных учреждениях; инженерная психология анализирует процессы информационного взаимодействия человека и технических устройств, решение проблем инженерно-психологического проектирования в системе «человек – машина»; а также отрасли, которые занимаются психологическими аспектами рекламы, бизнеса, управления, творчества и многих других видов деятельности человека.2. Отрасли психологии, изучающие различные аспекты психического развития: возрастная психология прослеживает развитие психики в онтогенезе – ее разделами являются детская психология, психология подростка, психология юности, психология взрослого человека, геронтопсихология; сравнительная психология изучает закономерности, происхождение и развитие психики животных и человека; психология аномального развития, или специальная психология, исследует нарушения психического развития ребенка. 3. Отрасли психологии, изучающие отношения личности и общества: социальная психология исследует психические явления в процессе взаимоотношения людей друг с другом, этнопсихология акцентирует внимание на этнических особенностях психики людей, этнических стереотипах. Даже упоминание небольшой части развивающихся в настоящее время отраслей психологии позволяет судить о том, насколько многогранна эта наука.

**6. Основные сферы, формы и направления деятельности психолога (исследователь, преподаватель, практик) и их характеристика.**

Современная психология представляет собой целую систему наук и сфер практической психологической деятельности. ЕЕ можно разделить на два основных направления: научную и практическую психологию. Основная цель научной психологии заключается в познании психологии людей научными методами. Основная цель практической психологии заключается в том, чтобы оказать психологическую помощь конкретным людям или группам людей.

Можно выделить три основных типа профессиональной деятельности психологов:

* Научные исследования, направленные на поиск новых психологических знаний (объяснение, доказательство и прогнозирование психологических явлений, изучение психологических закономерностей);
* Практическая психологическая работа, связанная с применением психологических знаний для решения практических задач (психологическая диагностика, коррекционная и развивающая работа, психологическая профилактика).
* Обучение психологическим знаниям и психологическое просвещение (проведение лекций, семинаров, практических занятий, руководство психологическим самообразованием людей).

Научно-исследовательская работа в области фундаментальной и прикладной психологии – один из наиболее распространенных типов и престижных типов деятельности профессиональных психологов. Психологи, работающие в области научной психологии, проводят научные исследования психических явлений, закономерностей психических процессов, состояний, свойств. Исследования направлены на поиск новых психологических знаний (объяснение, доказательство и прогнозирование психологических явлений).

Научно-психологические исследования характеризуются объективностью, обобщенностью, систематичностью, доказательностью, опорой на научные факты и понятия. Излагаются на языке научной психологии, понятном профессиональным психологам и не всегда доступном неподготовленному читателю. Основные задачи исследовательской деятельности:

* Объяснение психологических феноменов;
* Доказательство тех или иных теоретических положений (гипотез);
* Прогнозирование определенных психологических фактов.

Основные этапы научного психологического исследования:

* Обзор и анализ научной литературы.
* Разработка, организация и проведение психологического исследования, направленного на сбор эмпирических данных.
* Обработка результатов эмпирического исследования
* Анализ, систематизация, интерпретация (объяснение) полученных и обработанных данных, формулировка обобщенных выводов.

Результаты исследований излагаются в научных публикациях (книгах и статьях) и выступлениях на научных конференциях и симпозиумах. Психологические книги могут иметь разного адресата. В зависимости от этого они бывают разных жанров. Первый тип – это научные книги, которые предназначаются для коллег – профессиональных психологов. Второй тип публикаций – это учебники и учебные пособия, предназначенные для студентов высших и средних учебных заведений. Третий тип – это научно-популярные книги, которые предназначены для широкого круга читателей.**Психологи-исследователи** работают в научных институтах и центрах, в психологических лабораториях университетов, в отделах прикладной психологии отраслевых научно-исследовательских институтов и университетов. Научные исследователи служат также важным видом профессиональной деятельности преподавателей университетов и учебных институтов. Для проведения научно-исследовательской работы по актуальной психологической тематике могут присуждаться гранты научных фондов, которые обеспечивают финансирование соответствующей деятельности ученых. **Основная цель практической психологической работы** – непосредственная психологическая помощь людям, которые в ней нуждаются. Практические психологи помогают в решении проблем, возникающих в области образования, медицины, производственной деятельности, социальной и личной жизни. Ключевыми фигурами практической психологической работы являются заказчик, клиент и психолог. Взаимоотношения психолога и клиента (заказчика) устанавливаются исходя из трех позиций психолога-практика: эксперта, учителя или консультанта. **Психолог как эксперт** – носитель специальных знаний и опыта. К нему обращаются с заказом дать психологическую экспертизу какого-либо решения, проекта, события. Психолог как учитель занят передачей специальных знаний, которые необходимы людям для эффективной организации их деятельности. Практический психолог в позиции учителя проводит психологические тренинги, деловые игры и другие активные методы обучения. Учитель выполняет свою миссию до того, как работа началась. Психолог-консультант включается в деятельность клиента. Он предоставляет клиенту знания и опыт в тех объемах и формах, которые необходимы на данный момент. Его задача – оказать психологическую помощь клиенту в выполнении работы. **Основные виды деятельности в практической психологии** – это психологическое оценивание, психологическое консультирование, психологическое просвещение, коррекционная и развивающая работа. Психологическое оценивание (психодиагностика). Основная задача психолога-диагноста заключается в том, чтобы оценить развитие каких-либо психологических качеств у конкретного человека, поставить диагноз его психического развития, то есть провести психодиагностику. **Психологическое консультирование**. Этот вид деятельности практического психолога используется в разных сферах жизни и профессиональной деятельности людей: в образовании, в решении проблем здоровья и личной жизни, промышленном производстве, бизнесе и т.д. Цель психологического консультирования – помочь людям в достижении чувства благополучия, облегчить переживание стресса, разрешить жизненные кризисы, повысить их способность находить выход из сложных ситуаций и самим принимать решения. Психологи-консультанты работают с отдельными людьми, парами, семьями и группами. **Психологическое просвещение.** Важнейшая задача психологического просвещения – расширение психологических знаний и повышение психологической культуры. Для психологического просвещения могут использоваться лекции, беседы, семинары, выставки психологической литературы, информационные стенды, просмотр и обсуждение художественных и учебных фильмов и т.д. **Коррекционная и развивающая работа**. Психокоррекция проводится в том случае, если в результате психодиагностики или консультирования выявлены отклонения от нормы в поведении или психическом поведении человека. Коррекционная работа – это воздействие психолога на определенные психические функции, качества, или формы поведения личности, направленное на преодоление этого отклонения. Это воздействие всегда осуществляется на основе представления о возрастной норме психического развития. Исходя из этого, психолог строит программу коррекционной работы. Практические психологи работают в социальных, образовательных, производственных, медицинских организациях и учреждениях, в службах психологической, педагогической, медицинской, социальной помощи населению. **Обучение психологическим знаниям**. Цель преподавания заключается в распространении психологических идей, в подготовке будущих ученых. Психолог-преподаватель должен иметь не только, но и уметь передать их студентам. Чтобы быть успешным, он должен соответствовать следующим критериям:

* иметь широкую образованность, осведомленность в различных областях психологических знаний, а также быть эрудированным в других науках;
* фундаментально знать преподаваемый предмет;
* уметь самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;
* владеть логикой и лексическим богатством речи, выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями;
* уметь доступным образом объяснять учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение студентами;
* обладать наблюдательностью, требовательностью и умением понять студента;
* уметь создать у студентов мотивацию к усвоению учебного материала;
* обладать коммуникативными и организаторскими способностями;
* владеть педагогическим тактом.

**7. Факторы и компоненты успешной профессиональной деятельности психолога** Рассмотрение психологических факторов профессиональной успешности, возможно, начать со способностей. Одна из первых в нашей стране теорий способностей предложена Б.М. Тепловым. Ученый определяет способности как индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого, имеют непосредственное отношение к успешности освоения и выполнения какой-либо деятельности и не являются конкретными знаниями, навыками и умениями. Б.М.Теплов отдельно выделял общие и специальные способности, полагая, что первые необходимы для любой деятельности и есть у всех людей, в то время как вторые нужны для ограниченного круга деятельностей и развиты только у некоторых. Отдельное направление в исследовании способностей во взаимосвязи с успешностью представляют исследователи, относящие к способностям помимо характеристик когнитивной сферы, составляющие всех остальных сфер психики. Многие выдающиеся ученые провели эмпирические исследования способностей, опираясь на выдвинутые теоретические положения. Б.М. Теплов выделил три существенных компонента музыкальных способностей: ладовое чувство, проявляющееся в эмоциональном восприятии и узнавании мелодии; способность к слуховому представлению, проявляющаяся в воспроизведении мелодии по слуху и составляющая ядро музыкальной памяти; музыкально-ритмическое чувство - способность чувствовать ритм и воспроизводить его. Высказанную позицию можно также обосновать точкой зрения Н.Д.Левитова, который писал: «Способности принято определять как психические качества или свойства личности, от которых зависит выполнение данной деятельности…Чтобы не смешивать способности с интересами, темпераментом и характером, лучше относить к способностям в более строгом смысле слова лишь те психические состояния, которые относятся к сенсорной, интеллектуальной и психомоторной сфере…».В качестве следующего фактора успешности деятельности справедливо выделяют мотивационный компонент. Известно большое количество работ, в которых мотив рассматривается с монистических позиций (мотив как потребность, как предмет потребности, мотив как эмоции и т.п.). Так, например, М.А.Котик, понимает мотив как осознанный фактор, который наряду с потребностью обуславливает выбор цели деятельности. Исследователь выделяет пять мотивов проявляющихся в трудовой деятельности: мотив выгоды (материальной и социальной), мотив безопасности (физической, материальной, социальной), мотив удобства (стремление выбрать легкий способ выполнения задания), мотив удовлетворенности (получение удовольствия от процесса и результата труда), мотив нивелирования (стремление быть не хуже других). Все вышеперечисленные мотивы присутствуют в трудовой деятельности любого человека. Однако роль и удельный вес каждого из них в общей мотивации у разных людей далеко не одинаковы. Исследователь выявил, что аварийность повышена у тех пилотов, которые имеют «мотив к безопасности» на одном из последних мест. Мотив – это системное образование, в которое входит энергетическая основа-побуждение, возникающее в результате актуализации потребности; целевой блок; а также «блок внутреннего фильтра», который определяет специфику мотива, и в котором проявляются многочисленные психологические образования (нравственные убеждения, уровень притязаний, ценности, мировоззрение и др.). Ю.В.Бессонова, рассматривая мотив как сложное явление, доказывает неоспоримость факта прямой связи мотивации с интегральным показателем успешности деятельности. В своем исследовании профессиональной мотивации спасателей психолог выявила отличия общетрудовой мотивации от профессиональной, а также определила взаимосвязь мотивации с интегральным показателем успешности деятельности на разных этапах профессионализации. Полученные данные позволили утверждать, что успешность профессиональной деятельности обеспечивается совокупностью определенных мотивационных компонентов (потребностей, целей, способов достижения целей), адекватных характеру задач и условий профессиональной деятельности, выраженность которых практически не изменяется в процессе становления специалиста. Так, характерными особенностями наиболее успешных спасателей по сравнению с менее успешными являются высокая выраженность «мотивации стремления к успеху», мотивационной установки «ориентация на результат деятельности», более низкий уровень «мотивации избегания неудач», мотивационной установки «эгоизм», мотивов «стремление к общению» и «безопасности», а также целей «профессиональное совершенствование», «обеспечение безопасности», «достижение социального статуса», «карьерный рост», «поиск новых ощущений». В исследовании Ю.М.Зуева установлено, что успешность профессиональной деятельности командира воинского подразделения обусловлена высокой выраженностью общей мотивационной установки «ориентация на результат деятельности», общетрудовых мотивов «на результат труда», «на труд как самостоятельную ценность», потребности в профессиональном самосовершенствовании, «патриотизма» как специфического профессионального мотива. Неуспешные командиры характеризуются высоким уровнем развития потребности в безопасности и социальной определенности. В.А.Бодров полагает, что с профессиональной успешностью связана вся мотивационная сфера, которая включает потребности личности, её интересы, стремления, влечения, убеждения, установки, идеалы, намерения, а также социальные роли, социальные нормы, жизненные цели и ценности, мировоззренческие ориентации. Особую роль в формировании мотивов профессиональной деятельности ученый отводит потребностям. При этом подчеркивает, что многообразие потребностей определяет многообразие формирующихся на их основе мотивов, определяющихся также, в значительной степени различными психологическими образованиями. Существуют исследования, рассматривающие отдельные личностные особенности в М.А.Котик и А.М.Емельянов в своей исследовании личностных качеств человека-оператора, выявили характеристики, снижающие профессиональную эффективность: безразличие к людям, безответственность, несдержанность, чрезмерная самоуверенность, желание выделиться, а также наоборот повышенная тревожность, скованность, неуверенность в себе и др. Все рассмотренные выше исследования подтверждают тесную связь личностных факторов с успешностью профессиональной деятельности. С.Ю.Манухина в исследовании психологических детерминант (факторов) профессиональной успешности психолога-диагноста кадровой службы подчеркивает, что обособленность рассмотрения характеристик психических сфер приводит к сомнительным результатам. Только изучение взаимодействия между составляющими сфер может объяснить причины успеха/неуспеха того или иного специалиста. Таким понятием, охватывающим различные факторы, и обеспечивающим успешность деятельности часто считают понятие «профессионально важные качества (ПВК)». В.А. Толочек отмечает, что ПВК традиционно рассматривают как качества необходимые человеку для успешного решения профессиональных задач и относят к ним широкий спектр качеств – от природных задатков до профессиональных знаний, получаемых в процессе профессионального обучения и самоподготовки. К ПВК относят также особенности личности (мотивация, направленность, смысловая сфера), психофизиологические особенности (темперамент, особенности высшей нервной деятельности), особенности психических процессов, а в отношении определенных видов деятельности – даже анатомо-морфологические характеристики человека. В.А.Бодров полагает, что успешность реализации трудовой деятельности определяется не только особенностями познавательных и психомоторных процессов, характеризующих способности, но и такими качествами субъекта деятельности как особенности мотивации, темперамента, эмоционально-волевой сферы, характера, а также физиологическими и физическими особенностями субъекта, которые влияют на эффективность учебной и трудовой деятельности. В связи с этим В. А. Бодров пишет: ПВК — это «вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной дея­тельности. Конкретный перечень этих качеств для каждой деятель­ности специфичен (по их составу, по необходимой степени выражен­ности, по характеру взаимосвязи между ними) и определяется по результатам психологического анализа деятельности. Он выделяет «пять основных слагаемых системы профессионально ценных качеств»: 1) гражданские качества (мировоззрение, отношение к обществу, людям, моральный облик); 2) отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности; 3) дееспособность, образуется качествами, важными во многих и разных видах деятельности (широта ума, его глубина, гибкость и др.);4) единичные, частные, специальные способности. Это такие лич­ные качества, которые важны для данной работы, профессии или для относительно узкого их круга; 5) навыки, привычки, знания, опыт .

Таким образом, исходя из рассмотренных позиций, под ПВК следует понимать совокупность соматических, биологических, морфологических, конституциональных, типологических и нейродинамических характеристик, общие и профессиональные способности, опыт (знания, умения, навыки (ЗУН)), особенности мотивационной сферы и другие характеристики личности, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональной деятельности. Это наиболее широкое понятие, включающее в себя все вышерассмотренные категории. Но так как понятие «профессионально важные качества» значительно шире всех вышеперечисленных психологических факторов успешности и включает в себя ряд категорий, не входящих в поле нашего исследования (соматические, биологические, морфологические и другие характеристики), считаем целесообразным в эмпирическом исследовании предикатов успешности использовать понятие «психологические факторы профессиональной успешности».

**8. Критерии оценки профессиональной деятельности психолога**

Оценка деятельности психолога дается по ее реальным результатам, с учетом образования специалиста, стажа и опыта его работы (то есть квалификации работника). Основой для оценки его деятельности является выполнение им функциональных обязанностей в соответствии с квалификационной характеристикой.

Основными критериями оценки работы психолога являются:

- деятельность по созданию условий для эффективной работы;

- регулярное и четкое ведение документации, ее качество;

- участие в научно-исследовательской и методической работе (выступления в периодической печати и других средствах массовой информации по вопросам профессиональной деятельности, развития науки и практики);

- качественные изменения в работе с посетителями, определяемые на основе протоколов исследований, наблюдений, бесед, результатов положительных изменений в поведении, личностных характеристиках;

- обоснованность индивидуальных и групповых психодиагностических обследований, тестирований, их качество, соответствие требованиям. Качество психологических заключений и рекомендаций;

- качество психокоррекционных программ и занятий, их эффективность;

- наличие системы психологического просвещения (формы и активные методы этой работы: семинары, факультативы, деловые игры, стенд психолога и др.);

- участие в психологических экспертизах педагогических решений и программ, конкурсных комиссиях, выпускных и приемных экзаменах, собеседованиях при приеме на работу, в аттестациях кадров.

**9. Проблемное поле и классификация психологической науки**

Психология традиционно характеризуется многообразием подходов к изучению того или иного явления, обилием различающихся теорий, концепций, трактовок. Десятками исчисляются определения одного и того же понятия. Короче говоря, психологию трудно удивить проблемами. В известном смысле можно утверждать, что психология - одна из самых "проблемных" наук: нерешенных вопросов в ней гораздо больше, чем найденных ответов. Б.Ф.Ломов в книге "Методологические и теоретические проблемы психологии" отмечал: "Многообразие проблем, огромный фактический материал, накопленный в психологической науке, задачи, которые ставятся перед ней общественной практикой, настоятельно требуют дальнейшей разработки ее методологических основ". Для начала выясним, что такое собственно проблема. По мнению составителей "Словаря иностранных слов", проблема - это теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования. "Словарь русского языка" С.И.Ожегова подчеркивает, что проблема это трудный вопрос, требующий разрешения. Наконец, в "Философском энциклопедическом словаре" отмечается: "Проблема - объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес". Для психологических проблем как раз и характерны названные моменты: 1) трудность вопросов, 2) необходимость осуществления специального исследования для получения ответа, 3) практическая и (или) теоретическая значимость вопроса. Чтобы как-то справиться с этим многообразием проблем психологии, попробуем их упорядочить. Для этого попытаемся выделить классы психологических проблем. Разумеется, такое выделение неизбежно имеет условный характер. Представляется, что выделение классов проблем целесообразно осуществлять в соответствии с видами психологического знания. М.С.Роговин и Г.В.Залевский выделяют три вида психологического знания. Первый вид - знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть "предметное знание". Второй вид - знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике - "знание методологическое". Третий вид знания - "знание историческое", в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе (Роговин, Залевский, 1988, c.8). Такое расчленение представляется удобным. В предметном знании условно можно выделить два уровня: уровень феноменологии и уровень теории. Тогда психологические проблемы могут быть отнесены к одному из следующих классов: 1) феноменологические, 2) теоретические, 3) методологические, 4) историко-психологические.

**10. Этический кодекс и система норм поведения психолога при проведении обследования**

Этическим кодексом называется свод моральных правил поведения, на базе которых строится деятельность и взаимоотношения людей в той или иной сфере их общения. В основе этического кодекса лежат нравственные нормы, выражающие собой категории добра, т. е. такие общие принципы, выработанные в истории человеческой культуры и цивилизации, следование которым составляет благо для людей, приносит им пользу, делает их счастливыми. Противоположными являются категории, связанные со злом, ориентация на которые делает людей, напротив, несчастными, наносит им вред. Все моральные нормы, включаемые в этический кодекс профессионального практического психолога, можно разделить по сферам деятельности, в которых они реализуются. Это — позиция, из которой исходит практический психолог при обсуждении вопросов, затрагивающих интересы детей; действия психолога в тех случаях жизни, когда интересы развития ребенка кем-либо нарушаются; действия психолога в том случае, когда он сам не в состоянии удовлетворительно помочь ребенку или вынужден применять на практике не вполне проверенные и апробированные методики; отношения, складывающиеся между психологом, родителями, учителями в ситуациях, касающихся разглашения данных психодиагностических обследований; действия психолога в тех случаях, когда решается судьба ребенка. Ниже приводится примерный этический кодекс, регламентирующий с моральной стороны действия практического психолога в системе образования в различных ситуациях:

1. Профессиональная деятельность психолога в системе образования характеризуется особой ответственностью перед детьми.

2. В случае, когда личные интересы ребенка вступают в противоречие с интересами учебно-воспитательного учреждения, других людей, взрослых и детей, психолог обязан выполнять свои функции с максимальной беспристрастностью.

3. Работа психолога строится на основе принципа профессиональной независимости и автономии. Его решение по вопросам профессионального психологического характера является окончательным и не может быть отменено администрацией учебно-воспитательного учреждения, вышестоящими управленческими организациями.

4. Отменить решение психолога вправе только специальная комиссия, состоящая из высококвалифицированных психологов и наделенная соответствующими властными полномочиями.

5. В работе с детьми психолог руководствуется принципами честности и искренности.

6. Для того чтобы быть в силах помочь детям, психолог сам нуждается в доверии и соответствующих правах. Он в свою очередь несет персональную ответственность за правильное использование данных ему прав.

7. Работа практического психолога в системе образования направлена на достижение исключительно гуманных целей, предполагающих снятие ограничений на пути свободного интеллектуального и личностного развития каждого ребенка.

8. Психолог строит свою работу на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности ребенка, уважает и активно защищает его основополагающие человеческие права, определяемые Всеобщей декларацией прав человека.

9. Психолог выступает одним из основных защитников интересов ребенка перед обществом, всеми людьми.

10. Психолог должен быть осторожен и осмотрителен в выборе психодиагностических и психокоррекционных методов, а также в своих выводах и рекомендациях.

11. Психолог не должен принимать участие в том, что как-то ограничивает развитие ребенка, его человеческую свободу, физическую и психологическую неприкосновенность. Наиболее тяжкое нарушение профессиональной этики психолога представляет его личное содействие или непосредственное участие в делах, наносящих ребенку вред. Лица, однажды замеченные в подобных нарушениях, раз и навсегда лишаются права работы с детьми, пользования дипломом или иным документом, подтверждающим квалификацию профессионального психолога, а в определяемых законом случаях подлежат суду.

12. Психолог обязан информировать тех, кому он подчинен, а также свои профессиональные объединения о замеченных им нарушениях прав ребенка другими лицами, о случаях негуманного обращения с детьми.

13. Психолог должен противодействовать любым политическим, идеологическим, социальным, экономическим и другим влияниям, способным привести к нарушению прав ребенка.

14. Психолог обязан оказывать лишь такие услуги, для которых' он имеет необходимое образование и квалификацию.

15. В случае вынужденного применения психодиагностических или психотерапевтических (психокоррекционных) методик, не прошедших достаточной апробации или не полностью отвечающих всем научным стандартам, психолог обязан предупреждать об этом заинтересованных лиц и быть особенно осторожным в своих выводах и рекомендациях.

16. Психолог не имеет права передавать психодиагностические, психотерапевтические или психокоррекционные методики для пользования некомпетентным лицам.

17. Психолог обязан препятствовать использованию методов психодиагностики и психологического воздействия профессионально не подготовленными людьми, предупреждать об этом тех, кто по незнанию пользуется услугами таких людей.

18. Дети подросткового и старшего школьного возраста имеют право на индивидуальную консультацию психолога в отсутствие третьих лиц, включая учителей, родителей или заменяющих их людей.

19. Психолог не должен препятствовать тому, чтобы обследование или консультирование взрослого ребенка по его желанию проводилось в присутствии других лиц, за исключением особых случаев, связанных с проведением медико-психологической или судебно-психологической экспертизы, определенных законом.

20. Данные индивидуального психологического обследования детей подросткового и юношеского возраста психолог имеет право сообщать или передавать третьим лицам лишь при согласии на это самих детей. При этом ребенок имеет право знать, что и кому о нем говорится или передается.

21. Учителям, родителям, заменяющим их лицам, администрации учебно-воспитательных учреждений допускается сообщение только таких данных о детях, которые этими лицами не могут быть использованы во вред ребенку.

22. Пользуясь средствами массовой информации и другими доступными средствами ее получения или распространения, психологи обязаны предупреждать людей о возможных отрицательных последствиях их обращения за помощью психологического характера к некомпетентным лицам и указывать, где и у кого эти люди могут получить необходимую профессиональную психологическую помощь.

23. Психолог не должен позволять вовлекать себя в такие дела или виды деятельности, где его роль и функции оказываются двусмысленными, способными нанести ущерб детям.

24. Психолог не должен давать таких обещаний клиентам, которые не в состоянии выполнить.

25. Если обследование ребенка или психологическое вмешательство осуществляется по требованию другого лица: представителя органа образования, врача, судьи и т. п.,— то психолог обязан известить об этом родителей ребенка или лиц, их заменяющих.

26. Психолог несет персональную ответственность за хранение в тайне информации о детях, которых он обследует.27. При приеме на работу в учебно-воспитательное учреждение психолог должен оговорить, что в пределах своей профессиональной компетенции он будет действовать независимо, а также ознакомить администрацию того учреждения, в котором ему предстоит трудиться, других заинтересованных лиц с содержанием настоящего этического кодекса. Он должен обратить внимание всех лиц, которые) будут связаны с ним в профессиональной работе, на необходимости хранить тайну и соблюдать профессиональную этику. Психолог при этом должен предупредить, что профессиональное вмешательство в его работу может осуществляться только вышестоящим органом психологической службы, наделенным соответствующими полномочиями. Он также должен оговорить невозможность для себя выполнения неэтичных требований со стороны других лиц.

28. Нарушение положений этического кодекса профессиональным практическим психологом рассматривается судом чести ассоциации практических психологов, а при необходимости — более высокой профессиональной организацией, включенной в структуру психологической службы системы образования.

**11. Различные формы существования психологического знания и их характеристика**

Появление психологических знаний по времени сопоставимо с рождением человеческой цивилизации: возникает человеческое сообщество и вместе с ним появляются попытки ответить на извечные, волнующие человека вопросы, касающиеся его возможностей и ограничений во взаимодействии с суровой действительностью, его специфики и места в окружающем мире. Результатом такого рода размышлений является возникновение психологического познания, которое, уходя своими корнями в ранние этапы человеческой истории, сопровождает и все дальнейшее ее развитие, вплоть до настоящего времени. Психологическое знание - знание человека о себе как носителе особых психических свойств и характеристик, субъекте психической деятельности. Развитие психологического знания осуществляется объективно, с непреложной необходимостью в силу его реальной функции в жизнедеятельности человека, в его эволюционном становлении. Знание о психике, следуя за развивающейся жизнью человека и отражая все новые и усложняющиеся стороны его взаимодействия с миром, включается само в это взаимодействие как важный фактор его регуляции, обеспечивая не только адаптивные, приспособительные, но и преобразующе-действенные, активные формы поведения. Объективно происходящее накопление и осмысление знаний людей о психической реальности как важной составной части развития жизненного процесса, условия совершенствования взаимодействия человека с миром и самого человека как субъекта психической реальности образует психологическое познание.

Развитие психологического знания происходит в виде различных взаимосвязанных форм (уровней):

* "житейские" представления людей о психике, возникающие в их реальной жизненной практике, в разных ее сферах (материальной, производственной деятельности, в бытовой области, в воспитательно-обучающем процессе, в искусстве и т.д.) и основывающиеся на непосредственном отражении разных аспектов бытия и философии "здравого смысла";
* психологические знания, вычленяющиеся в рамках мифологии и религии как исторически первых форм познания мира и человека и отражающие канонические требования указанных видов культурного творчества человечества;
* психологические знания, накопленные в рамках художественно-образного наблюдения за окружающей действительностью в работах художников, архитекторов, писателей;
* психологические знания, возникающие на определенном этапе развития общества в связи с выделением нового способа реконструкции действительности - науки - и включающие целенаправленный процесс сбора и анализа психологической фактологии, логические формы ее объяснения и доказательства, переход от описательной стратегии и методов исследования к объяснительной, т.е. - научного знания. В свою очередь, научные психологические знания, зародившиеся впервые в античном мире, сами проходят длительный путь эволюции - от существования в лоне других наук (философии, истории, естествознания) и до выделения и дальнейшего их развития в рамках самостоятельной научной дисциплины.

**12. Основные задачи и проблемы, решаемые психологом в системе народного образования.** Задачи психологической службы:

* формирование развивающего образа жизни личности в учебно - воспитательном учреждении;
* обеспечение полноценного личностного, интеллектуального и профессионального развития человека на каждом возрастном этапе;
* обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку;
* психолого - педагогическое изучение детей;
* профилактика и коррекция отклонения в интеллектуальном и личностном развитии;
* социально - психологическая реабилитация детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей и подростков с отклонениями в физическом или умственном развитии;
* оказание помощи детям, подросткам, педагогам и родителям в экстремальных и критических ситуациях;
* консультирование родителей или лиц, их заменяющих, по вопросам воспитания детей, создания благоприятного семейного микроклимата.
* Работа практического психолога осуществляется по следующим основным направлениям:
* Психопрофилактическая работа - формирование у педагогов, детей, родителей или лиц, их заменяющих, общей психологической культуры, желания использовать психологические знания в работе с детьми или в интересах собственного развития; создание условий для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе; своевременное предупреждение нарушений в становлении личности и интеллекта.
* В зависимости от типа учебно - воспитательного учреждения, в котором работает психолог, психопрофилактическая работа включает в себя:
* адаптацию детей к детскому саду, рекомендации родителям или лицам, их заменяющим, по оказанию помощи детям в адаптационный период;
* обследование детей при переходе из старшей группы в подготовительную в плане их готовности к обучению, подготовка для родителей или лиц, их заменяющих, и воспитателей рекомендаций по ликвидации возможных отставаний и пробелов в подготовке к школе;
* определение психологической готовности к обучению в школе для оптимального выбора учебного заведения, раннего выявления способностей, отклонений в развитии и их коррекции;
* подготовка совместно с учителем программы индивидуальной работы с теми детьми, которые в этом нуждаются;
* проведение психологического обследования детей при поступлении в учреждение интернатного типа с целью создания максимально благоприятных условий для развития детей и социально - психологической реабилитации;
* предупреждение психологической перегрузки и невротических срывов у детей, вызванных условиями их жизни, обучения и воспитания;
* создание благоприятного психологического микроклимата в учебно - воспитательном учреждении через оптимизацию форм общения педагогов с детьми, педагогов с коллегами и родителями, консультирование работников учреждения по широкому кругу проблем.

Психодиагностическая работа - психолого - педагогическое исследование детей на протяжении всего периода дошкольного детства и школьного, выявление индивидуальных особенностей их развития, определение причин нарушения личности и интеллекта.

Для реализации этих задач практический психолог проводит в случае необходимости психологическое обследование ребенка с целью определения хода его психического развития, соответствия развития возрастным нормам;

* проводит изучение психологических особенностей детей, их интересов, способностей и склонностей с целью ранней диагностики одаренности, обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, помощи в профессиональном и жизненном самоопределении;
* диагносцирует психологические причины отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей разного возраста, причины нарушения поведения, уровень овладения необходимыми навыками и умениями;
* проводит диагностику общения детей со взрослыми и сверстниками, выявляет психологические причины нарушения общения.

Развивающая и психокоррекционная работа - активное воздействие практического психолога на процесс формирования личности ребенка. Ее задачи определяются ориентацией психологической службы на обеспечение соответствия развития возрастным нормативам, помощь педагогическим коллективам в индивидуализации обучения и воспитания детей, развитии их способностей, склонностей, становлении личности. Особое место в данном направлении занимает работа по преодолению отклонений в развитии, нарушений в обучении и поведении детей и подростков.

Для осуществления развивающей и психокоррекционной работы практический психолог разрабатывает и осуществляет:

* программы, направленные на формирование личности с учетом задач развития ребенка на каждом возрастном этапе;
* программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии;
* программы психологической помощи детям и подросткам, оказавшимся в экстремальных и критических жизненных ситуациях.

Программы развивающей и психокоррекционной работы включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть планируется и осуществляется психологом. Педагогическая часть разрабатывается психологом совместно с педагогом, родителями или лицами, их заменяющими, и выполняется последними с помощью психолога.

Развивающая и психокоррекционная работа может проводиться в процессе специальной работы практического психолога с отдельными детьми, с группами детей, в русле воспитательных мероприятий, с участием родителей, лиц, их заменяющих, других родственников ребенка.

Психолого - педагогическая коррекция осуществляется в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения центральной нервной системы или психического заболевания.

Консультативная работа - консультирование администрации, педагогов, родителей, лиц, их заменяющих, по проблемам обучения и воспитания детей;

* консультирование детей, родителей, лиц, их заменяющих, по вопросам выбора учебного заведения и программы обучения при поступлении в школу, при переходе с одной ступени на другую;
* консультирование работников учреждений интернатного типа для детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросам социально - психологической реабилитации детей;
* проведение совместных консультаций работников учебно - воспитательных учреждений для детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (школы - интернаты, детские дома), педагогов школ, в которых обучаются эти дети, представителей шефствующих организаций с целью обеспечения преемственности в работе с детьми;
* проведение индивидуальных и групповых консультаций детей по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и др.;
* консультирование администрации учреждения при составлении плана учебно - воспитательных мероприятий с учетом как возрастных особенностей детей, так и тех, что обусловлены организацией жизни, обучения и воспитания в каждом конкретном учреждении.

**13. Основные задачи и проблемы, решаемые психологом в системе силовых ведомств**

В связи со спецификой деятельности психологов в силовых ведомствах остро стоит проблема качества подготовки специалистов-психологов, приходящих на работу в эти ведомства. Существует и ряд других важных вопросов: слишком разный уровень методических материалов, коррекционного и диагностического инструментария, представленного на рынке, отсутствие профессиональной оценки и критериев качества представленных материалов, недостаточный уровень нормативно-правовой регуляции деятельности специалистов-психологов. Несмотря на схожесть работы, психологические службы в силовых структурах решают и уникальные задачи, которые напрямую связаны со спецификой деятельности ведомствах. Так, специалисты психологической службы МЧС России оказывают экстренную психологическую помощь пострадавшим при чрезвычайных ситуациях. С момента создания на психологическую службу МЧС России возложено две основные задачи. **Первая,** традиционна для силовых ведомств – задача психологического сопровождения деятельности личного состава МЧС России: спасателей, пожарных, врачей, летчиков и других. Это профессиональный отбор, психологическая подготовка, коррекция и восстановление психического здоровья, решение проблем, возникающих в связи с выполнением профессиональных обязанностей. **Вторая задача** уникальна – оказание первой психологической помощи при чрезвычайных ситуациях. Оказание экстренной психологической помощи населению, пострадавшему в чрезвычайных ситуациях, является функцией МЧС России, утвержденной Указом Президента Российской Федерации. Это направление работы во многом предопределило формирование и развитие психологической службы министерства. В рамках психодиагностического обеспечения проводятся различные исследования. 1) Профессиональный психологический отбор позволяет оценивать степень соответствия кандидатов на работу в МЧС России требованиям профессии. Кроме того, психологи осуществляют динамическое наблюдение за психологическим состоянием сотрудников Министерства в период прохождения службы, работы или учебы, которое позволяет выявлять последствия, связанные с профессиональной деятельностью. Такие обследования проводятся как в плановом режиме - раз в два года, так и после каждой крупной чрезвычайной ситуации. Также существует целая система социально-психологических исследований, которая позволяет оценить психологическое здоровье не только одного человека, но и коллектива в целом.

2) Второе направление работы – это психологическая подготовка сотрудников МЧС России, в рамках которой они получают знания, умения и навыки, позволяющие не только более эффективно выполнять профессиональные задачи, но и сохранять свое психическое здоровье, работая в условиях экстремальных нагрузок.

3) Еще одно направление работы - профилактика и коррекция психологических проблем, которые могут возникать у специалистов в ходе их профессиональной деятельности. Психологическая коррекция и реабилитация может проводиться в разнообразных формах, программа разрабатывается индивидуально, в зависимости от потребностей, которые определяются в ходе диагностических мероприятий.

**14. Основные задачи и проблемы, решаемые психологом в системе здравоохранения.** Важная роль медицинского психолога в лечебном процессе заключается в том, что он способствует лучшему пониманию психологических причин и проявлений болезни человека. Многие психические болезни имеют психологические причины: конфликты, психические травмы, внушения, самовнушения, закрепившиеся патогенные реакции и состояния. Основными методами медико-психологического изучения больного остаются клиническая беседа и экспериментально-психологическое исследование больных. Таким образом, психолог оказывается очень полезен при составлении истории болезни больного. Основные задачи психологов психологической службы в сфере здравоохранения:

1. Диагностические. Помощь врачу в диагностике при неясных картинах. Контроль эффективности проводимых лечебных (проводят фоновую психодиагностику (например, в дооперационный период), а затем повторную с использованием идентичной батареи методик (в послеоперационный, восстановительный период)).

Этапы диагностики:

* а) установление контакта с пациентом, выявление его интересов, потребно- стей и др.;
* б) проведение диагностического обследования;
* в) завершение обследования, уточнение первичных данных;
* г) анализ полученных результатов, их обобщение и подготовка заключения;
* д) написание психологического заключения, обсуждение его с пациентом (его родственниками), лечащим врачом. Психодиагностика предваряет все иные виды психологического сопровождения больного и «обслуживает» их.

2. Экспертные. Экспертизы: врачебно-трудовая, военно-медицинская, судебно-психиатрическая, смешанная психолого- психиатрическая, медико-психолго-педагогическая и пр. Результатом экспертизы является выявление степени пригодности к определенной деятельности, его работоспособность, разграничиваются истинные заболевания и симуляционное поведение.

3. Психокоррекционные. Психокоррекция направлена на «исправление» относительно стойких аномальных черт психики, обусловливающих повышенный риск заболеваемости или рецидивы той или иной конкретной болезни либо затрудняющих социально-трудовую адаптацию (после болезни, при хронических длительных заболеваниях и т.п.). Психокоррекция должна быть направлена преимущественно на лиц, не находящихся в клинически выраженном состоянии болезни, в период, когда они могут не нуждаться в лечении, в актуальной врачебной помощи, т.е., как правило, в предболезненном состоянии или по выходу из болезни.

4. Восстановительно-реабилитационные. Круг задач очень широк: от адаптации, трудовой и социальной реабилитации кардиологических больных до восстановления нарушенных высших психических функций при очаговой патологии мозга и социально-трудовой реабилитации хронических больных шизофренией. Основная задача состоит в снижении и предотвращение инвалидности огромного числа больных людей, восстановлении измененной психической деятельности, возвращении больному человеку его социального статуса.

В зависимости от ряда условий, а также потребностей конкретного медицинского учреждения, психолог (или МПС) может реализовывать на практике либо все перечисленные направления (перечислены были лишь основные, некоторые не были названы, например: психологическое просвещение, консультирование и другие), либо отдавать приоритет каким-то отдельным направлениям. Самое главное, чтобы работа осуществлялась профессионально, в интересах больного и с пользой для него.

**15. Основные задачи и проблемы, решаемые психологом в производственной сфере.** Сегодня практические психологи промышленных предприятий выделяют три аспекта трудовой деятельности, требующие их вмешательства. Эти аспекты работы психолога предприятия связаны с решением трех основных задач:1) психологического отбора кандидатов на трудоустройство; 2) психологического сопровождения карьеры персонала; 3) психологической оценки сотрудников предприятия.Психологический отбор кандидатов при трудоустройстве имеет своей целью получение информации о психологических особенностях претендентов и позволяют сделать заключение о степени ценности данного специалиста в данной организации или в различных профессиональных областях.Для этой цели проводится первичный отбор кандидатов. В ходе работы, в которой участвуют сотрудники кадровых служб, оцениваются резюме, рекомендации претендентов, заполняются различные формализованные анкеты. Все это позволяет сформировать так называемый банк данных, в котором содержатся сведения о специалистах, чьи знания и опыт работы могут быть полезны предприятию в будущем. Такой подход позволяет быстро найти необходимые замены в случае кадровых перестановок, экономя деньги, не прибегать к услугам кадровых агентств.Далее кандидат проходит процедуру психологического тестирования с целью получения информации о качествах, существенно обусловливающих поведение человека и его профессиональную эффективность в организации. Используются и критериально ориентированные тесты, регистрирующие наличный уровень развития каких-либо характеристик, навыков, определяющих готовность человека к деятельности, которой он собирается заниматься, а также тесты для выделения у претендента сензитивных и «критических, запретных» сфер, видов деятельности. В качестве необходимых критериев могут выделяться следующие: интеллект, эмоциональная устойчивость, адаптивные свойства, нормативность поведения, отношение к себе, общая установка на людей, лидерские тенденции, конфликтность, контактность, способность работать в команде, уровень лояльности по отношению к организации, уровень интернальности (т. е. уровень субъективного контроля человека над значимыми для него событиями в различных областях социальной жизни: производстве, семье, межличностных взаимодействиях). По результатам исследования составляется заключение, в котором представляется интерпретация полученных данных. Описывается степень соответствия кандидата на трудоустройство требованиям профессии; насколько психологические особенности претендента отвечают требованиям подразделения организации и подходит ли он к работающей команде. Заключение должно носить рекомендательный характер. Решение о приеме остается за руководителем предприятия.Задача психологического сопровождения карьеры персонала включает три направления работы психолога предприятия: исследовательское, коррекционное и просветительское.Исследовательская работа проводится в соответствии с социальным заказом администрации предприятия.Коррекционный блок работы состоит в развертывании программ поддержки психологического здоровья сотрудников предприятия. Эти программы применяются для предотвращения последствий стрессов, вызываемых различными производственными причинами. Содержанием этих программ являются в основном следующие мероприятия:

* - разработка и реализация адаптационной программы для ускорения процесса привыкания вновь принятых работников к новым условиям деятельности и к коллективу;
* - групповые и индивидуальные занятия по оптимизации социально-психологической атмосферы на предприятии;
* - индивидуальное сопровождение карьеры сотрудника;
* - мониторинг процесса организационного развития (способность организации становиться самообновляющейся системой, изменяющейся в зависимости от изменения ее целей, условий рынка).

Целью коррекционных мероприятий является развитие и повышение способностей сотрудников справляться с причинами и симптомами дезадаптации. Методами реализации служат занятия по релаксации, обучение способам эмоциональной разгрузки, тренинг навыков решения проблем, коммуникативный тренинг, тренинг настойчивости, индивидуальные консультации, «Телефон доверия». В рамках просветительского направления ведется лекционная и семинарская работа по информированию о психологических факторах, влияющих на повышение эффективности трудовой деятельности. Следующая задача психологической службы предприятия - оценка персонала. Функциями психолога в этом направлении могут быть:

- участие в оценочных процедурах сотрудников при повышении их категории, переводе на другую должность, при определении степени соответствия психологических особенностей и способностей специалистов требованиям новой должности или новым условиям работы;

- участие в создании банка специалистов, претендующих на карьерный рост.

Иными словами, психолог на предприятии выступает как социальный инженер. В качестве социального инженера психолог принимает участие не только в проектировании систем организации труда на предприятии, организации рабочих мест с учетом эргономических требований, но и в совершенствовании системы материального имморального стимулирования, в разработке методов управления кадрами и социальным развитием предприятия. Психологи, практикующие на предприятиях, могут работать в качестве организационных консультантов (консультанты по управлению, по развитию организации), кадровых консультантов, менеджеров по подбору персонала, тренинг-менеджеров (люди, которые занимаются профессиональным обучением и развитием персонала внутри организации).Должностные обязанности психолога на предприятии определены в квалификационном справочнике должностей служащих. Они включают:1) изучение психологических особенностей трудовой деятельности работников предприятия в целях создания благоприятных условий труда и повышения его эффективности;2) проведение совместно с физиологом индивидуальных обследований рабочих и служащих различных профессий и специальностей, связанных с проверкой психофизиологических условий труда, экспериментами по определению влияния условий труда на психику человека, анализом трудовых процессов и психологического состояния человека во время работы;3) разработку детальных психологических характеристик работников различных профессий и должностей, определяемых влиянием производственной сферы на нервно-психическое напряжение работающего;4)разработку (на базе анализа психофизиологических особенностей трудовой деятельности) рекомендаций и предложений, способствующих совершенствованию трудовых процессов, установлению рациональных режимов труда и отдыха, улучшению условий труда и повышению работоспособности человека.

**16. Основные задачи и проблемы, решаемые психологом в системе государственной службы**

**Общая психология (все разделы)**

**1. Природа психического, его специфические характеристики и функции.**

Характеристика психических явлений. Специфический круг явлений, которые изучает психология, выделяются отчетливо и ясно – это наши восприятия, мысли, чувства, наши стремления, намерения, желания и т.п. – все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано. Действительно, принадлежность индивиду, их испытывающему, субъекту – первая характерная особенность всего психического. Психические явления выступают поэтому как процессы и как свойства конкретных индивидов; на них обычно лежит печать чего-то особенно близкого субъекту, их испытывающему. Если принадлежность индивиду, субъекту является первым существенным признаком психического, то отношение его к независимому от психики, от сознания объекту – другая не менее существенная черта психического. Всякое психическое явление дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием того-то; внутренняя его природа выявляется через его отношение к внешнему. Психика, сознание отражает объективную реальность, существующую вне и независимо от нее; сознание – это осознанное бытие. Но было бы бессмысленно говорить об отражении, если бы то, что должно отражать действительность, само не существовало в действительности. Всякий психический факт – это и кусок реальной действительности и отражение действительности – не либо одно, либо другое, а и одно и другое; именно в том и заключается своеобразие психического, что оно является и реальной стороной бытия и его отражением – единством реального и идеального. Эти два аспекта, всегда представленные в сознании человека в единстве и взаимопроникновении, выступают здесь как переживание и знание. Моментом знания в сознании особенно подчеркивается отношение к внешнему миру, который отражается в психике. Переживание это первично, прежде всего – психический факт как кусок собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни. Переживанием в более узком, специфическом смысле слова оно становится по мере того, как индивид становится личностью и его переживание приобретает личностный характер. С этим связано положительное содержание термина переживание, которое обычно вкладывается в него, когда говорят, что человек что-то пережил, что то или иное событие стало для него переживанием. В первичной зачаточной форме момент знания в сознании заключается в каждом психическом явлении, поскольку всякий психический процесс является отражением объективной реальности, но знанием в подлинном, специфическом смысле слова – познанием, все более глубоким активным познавательным проникновением в действительность оно становится лишь у человека по мере того, как он в своей общественной практике начинает изменять и, изменяя, все глубже познавать действительность. Знание – существенное качество сознания; недаром в ряде языков понятие знания включается в качестве основного компонента в самый термин сознания. Однако сознание и знание не только едины, но и различны. Различие это выражается двояко: 1) в сознании отдельного индивида знание обычно представлено в некоторой специфической для него ограниченности, 2) оно в сознании индивида обрамлено и пронизано рядом дополнительных мотивационных компонентов, от которых знание, как оно представлено в системе науки, обычно отвлекается.

В сознании отдельного индивида, поскольку он остается в рамках своей индивидуальной ограниченности, знание объективной реальности часто выступает в специфически ограниченных, более или менее субъективных формах, обусловленных зависимостью их не только от объекта, но и от познающего субъекта. Знание, представленное в сознании индивида, является единством объективного и субъективного. Сознание конкретного реального индивида – это единство переживания и знания. В сознании индивида знание не представлено обычно в "чистом", т.е. абстрактном, виде, а лишь как момент, как сторона многообразных действенных, мотивационных, личностных моментов, отражающихся в переживании. Сознание конкретной живой личности – сознание в психологическом, а не в идеологическом смысле слова – всегда как бы погружено в динамическое, не вполне осознанное переживание, которое образует более или менее смутно освещенный, изменчивый, неопределенный в своих контурах фон, из которого сознание выступает, никогда, однако, не отрываясь от него. Каждый акт сознания сопровождается более или менее гулким резонансом, который он вызывает в менее осознанных переживаниях, – так же как часто более смутная, но очень интенсивная жизнь не вполне осознанных переживаний резонирует в сознании. Всякое переживание дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием того-то. Внутренняя природа его выявляется в его отношении к внешнему. Осознание переживания – это всегда выяснение его объективного отношения к причинам, его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано. Осознание переживания, таким образом, всегда и неизбежно – не замыкание его во внутреннем мире, а соотнесение его с внешним, предметным миром.

**2. Психическое отражение как процесс. Формы и уровни психического отражения, их характеристика.** Психика определяется как свойство высокоорганизованной материи отражать объективную реальность и на основе формируемого при этом психического образа целесообразно регулировать деятельность субъекта и его поведение. Из данного определения следует, что основными функциями психики являются тесно взаимосвязанные между собой отражение объективной реальности и регуляция индивидуального поведения и деятельности. Сознательность психической жизни человека заключается в его способности отделить в своем представлении себя, собственное «Я» от жизненного окружения, сделать свой внутренний мир, субъективность предметом осмысления, понимания, а главное – предметом практического преобразования. Эта способность человеческой психики называется самосознанием, и именно она определяет границу, разделяющую животный и человеческий способы бытия. Психика представляет собой сложную систему, ее элементы иерархически организованы и изменчивы. Как любая система, психика характеризуется собственной структурой, динамикой функционирования, определенной организацией. Многие исследователи акцентируют внимание на системности, целостности и нерасчлененности психики как ее фундаментальном свойстве. Все многообразие психических явлений в психологии принято разделять на психические процессы, психические состояния и психические свойства. Эти формы тесно связаны между собой. Их выделение определено методической необходимостью систематизировать изучение такого сложного объекта, как психическая жизнь человека. Таким образом, выделенные категории представляют собой скорее структуру знаний о психике, чем структуру самой психики. Понятие «психический процесс» подчеркивает процессуальный (динамический) характер изучаемого явления. К основным психическим процессам относятся когнитивные, мотивационные и эмоциональные. Фундаментальной характеристикой человеческого бытия является его осознанность. Сознание составляет неотъемлемый атрибут человеческого существования. Проблема содержания, механизмов и структуры человеческого сознания до сегодняшнего дня остается одной из принципиально важных и наиболее сложных. Это связано, в частности, с тем, что сознание выступает объектом исследования многих наук, причем круг таких наук все более и более расширяется. В психологии сознание рассматривается как наивысшая форма отражения реальной действительности, целенаправленно регулирующая деятельность человека и связанная с речью. Развитое сознание индивида характеризуется сложной, многомерной психологической структурой. А.Н. Леонтьев выделял в структуре человеческого сознания три основных составляющих: чувственную ткань образа, значения и личностный смысл. Важным шагом в изучении сознательного отражения окружающей реальности является определение круга явлений, которые принято называть неосознаваемыми, или бессознательными. Ю.Б. Гиппенрейтер предложила разделить все неосознаваемые психические явления на три больших класса: 1) неосознаваемые механизмы сознательных действий; 2) неосознаваемые побудители сознательных действий; 3) надсознательные процессы.

**Понятие отражения:** Элементарная способность реагировать на воздействия окр среды – раздражимость, есть у простейших форм живой материи, в отличие от неживой (реакция на биолог-кие раздражители). У живых организмов имеющих более сложное анатомическое строение появляется более сложная форма реагирования – чувствительность (реакция на абиотические, биологически нейтральные раздражители), кот связаны с биологически значимыми разделами и несут для организма сигнальную функцию. (Леонтьев), чувствительность – раздражимость на такие условия, в которых не участвуют процессы ассимиляции и диссимиляции. С появлением чувствительности появляется новый тип приспособления к окружающей среде – поведение – сложный комплекс реакций организма на воздействия окружающей среды. Поведение чел-ка в отличие от поведения живот-х обладает способностью формировать мотивированное (осознанное) целенаправленное поведения. Это возможно при наличие сознания – высший уровень психологического отражения и регуляция, присущи только чел-ку как общ-но-историческому существу. В рез-те чел-к выделяет себя из окр среды, осознает свою индивидуальность, формирует свою Я-концепцию. Чел-к не рождается с развитым сознанием, оно формируется в процессе онтогенеза. Основные черты психического отражения: 1. Данное отражение не зеркально, не пассивно, активно – это выражается в отборе поступающей информации и фиксации, наиболее значимых для человека событий и объектов. 2. Отражение носит индивидуальный характер (память, внимание индивидуальны). 3.Отражение развивается, углубляется и совершенствуется во времени (психология младенца и взрослого). 4. Отражение носит опережающий характер, что позволяет осуществлять прогноз будущих событий и обеспечивать лучшую адаптивность. Отражение по Гальперину имеет 2 вида: внутренняя среда отражает потребности индивида; внешняя среда отражается в чувственных образах и понятиях. В отражении внешней среды представлены те объекты, свойства, отношения, с которыми индивиду приходится считаться при физическом действии с ними. Эти части среды представлены в образах, содержание которых воспроизводит свойства и отношения самих вещей (цвет, звук, запах…) и служат важнейшими различительными признаками. Общее для этих видов психического отражения является то, что они: - отражают не те раздражители, которые их вызывают, а их оценку по непосредственному переживанию вызванного состояния; - тесно связаны с побуждением к действию.

**3. Системный подход в психологии и его характеристика.**

Системный подход является одним из важнейших методологических принципов современной науки и практики. Методы системного анализа широко используются для решения многих теоретических и прикладных задач. В настоящее время системный подход все шире применяется в психологии накапливается опыт построения системных описаний объектов исследования. Необходимость системного подхода обусловлена укрупнением и усложнением изучаемых систем, потребностями управления большими системами и интеграции знаний. "Система" - слово греческое, буквально означает целое, составленное из частей. В другом значении это порядок, определенный планомерным, правильным расположением частей и их взаимосвязями. Термин "системный подход" охватывает группу методов, с помощью которых реальный объект описывается как совокупность взаимодействующих компонентов. Эти методы развиваются в рамках отдельных научных дисциплин, междисциплинарных синтезов и общенаучных концепций. Применение системного подхода в психологии стимулируется также успехом частных системных теорий в других областях знания, развитием кибернетики и общественных концепций. Системный подход является своего рода реакцией на бурный и длительный процесс дифференциации в науке. Но это не означает, что системный подход -синоним интеграции. Системный подход - единство интеграции и дифференциации при доминировании тенденции объединения. Мир, в котором мы живем, един. Единство его состоит в материальности. Все явления и процессы действительности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Объективными формами существования материального субстрата являются пространство и время. Важнейшая особенность нашего мира заключается в неравномерности распределения в пространстве и времени вещества, энергии и информации (разнообразия).Эта неравномерность проявляется в том, что компонентны материального субстрата (элементарные частицы, атомы, молекулы и т. д.) группируются, объединяются в относительно обособленные в пространстве и времени совокупности. Процесс объединения имеет диалектический характер, ему противостоит процесс разъединения, дезинтеграции. Но факт существование объединений на всех уровнях организации материи говорит о доминировании интеграции над дезинтеграцией. В неживой природе факторами интеграции являются физические поля, в живых объектах - генетические, морфологические и другие взаимодействия, обществе - производственные, экономические и другие отношения. Принцип всеобщей взаимообусловленности явлений фиксирует факт объединения отдельных объектов природы в более крупные образования, что обнаруживается на все уровнях ее организации. Поэтому указанный принцип может рассматриваться в качестве одного из методологических оснований системного подхода.

**4. Роль и значение общей психологии для развития психологической науки. Психологические теории: структура, требования, классификация.**

Современная психология представляет собой систему наук, в которой центральное место принадлежит общей психологии. Предмет общей психологии — исследование возникновения, развития, строения и функционирования психики нормального взрослого человека. К ней тесно примыкают более частные психологические науки, а с другими, непсихологическими науками непосредственно взаимодействуют специальные психологические науки — юридическая, инженерная психология и многие другие, перечень которых будет расти. Психика — это функциональный орган саморегуляции организма и личности, не просто ориентировочной деятельности, а саморегуляции как во время ориентировочной, так и по ходу исполнительской деятельности, а далее и по ее завершении. Как нервная регуляция на самом деле является нейрогуморальной, так психическая является психофизиологической. Предмет психологии в целом (как системы наук) ближе всего к предмету общей психологии, и потому мы далее обсудим именно этот принципиальный вопрос. Психика как система есть целостность, компонентами которой являются анатомо-физиологический аппарат и психологический способ построения внутренней картины мира. Психика зарождается как значимое переживание, развивается и в своих вершинных проявлениях остается таковой. Соответственно, предмет общей психологии формулируется как исследование происхождения, развития, строения и функционирования психики взрослого нормального человека.

**Психологические теории. Теория** – это система взаимосвязанных принципов, взглядов, представлений и идей, направленная на истолкование и объяснение каких-либо реальных явлений. **Теории личности** – это тщательно выверенные умозаключения или гипотезы о том, что представляют собой люди, как они себя ведут и почему они поступают так, а не иначе. С одной стороны, теория объясняет прошлые и настоящие события в жизни человека, его прошлое и настоящее поведение, а с другой – предсказывает будущие. На основе теории мы должны уметь предсказать определенные изменения в поведении субъекта.

По мнению Б.Ф. Ломова, задача любой психологической теории заключается в выявлении существенного в психике, раскрытии законов психических функций, процессов, состояний и свойств, в демонстрации того, как то или иное психическое явление возникает в данных конкретных условиях. Психологическая теория должна объяснять: 1)источники реальных противоречий; 2) основания качественных преобразований в психическом развитии человека; 3) системный характер психических явлений и их детерминант; 4) рассматривать психическое в его сложной динамике.

Тем не менее «хорошая» психологическая теория должна удовлетворять ряду требований. Во-первых, теория должна обладать определенной мерой обобщения, которая должна соответствовать специфике изучаемых явлений. Это значит, что, с одной стороны, теория раскрывает общие основания изучаемых явлений, а с другой – дает возможность исследовать особенное и единичное. Во-вторых, «хорошая» теория строится на добротных, компактных и действенных постулатах. В качестве таковых могут быть и общие философские положения, и теоретические выводы, полученные как в самой психологии, так и в других науках. В-третьих, теория должна обладать прогностической ценностью, т. е. предсказывать возможное развитие тех или иных явлений. В-четвертых, теория должна быть проверяема. Хорошая теория та, которую можно проверить при помощи эксперимента или путем анализа логических следствий, которые из нее вытекают. Наконец, в-пятых, теория должна соответствовать фактам.

**5. Проблема закона в психологии: трудности и варианты решения, классификация и примеры психологических законов.** Под законом следует понимать существенные, объективные, необходимые устойчивые и повторяющиеся связи между явлениями. Закон дает возможность предсказывать, на основе логических рассуждений, изменения развития психических явлений и увидеть взаимосвязи между этими явлениями Трудности: - Психологическое трудно доступно внешнему наблюдению. Психические феномены представляют собой как бы внутренние состояния субъекта, недоступные стороннему наблюдению, даже если наблюдатель вооружен самой современной техникой. - Психическое не подвластно объективным законам, психология якобы может только описывать то, что дано непосредственно во внутреннем опыте субъекта, т.е. быть чисто описательной областью знания - феноменологией. - Психология это настолько особая область знания, что она существует в своем собственном пространстве, в котором общепринятые для науки требования не работают. - Психическое как самостоятельная субстанция не существует. Психика это ирреальность или эпифеномен, т.е. существуют материальные процессы, и никаких психически самостоятельных процессов не существует. - Психология имеет дело лишь с такими явлениями, которые можно лишь классифицировать и упорядочивать, а раскрытие сущности этих явлений – задача других наук (социология, физиология, педагогика и т.д.) Варианты решения: Метод материалистической диалектики – позволяет увидеть единство многообразия, общее в единичном, необходимое в случайном, устойчивое в изменяющемся. В этой связи особое значение для психологов приобрели 2 категории: возможное и действительное. Психологические законы стали обозначать как законы тенденций. Возможное и действительное подчеркивает, что почти любое свойство, состояние или процесс выступает не только как основа или предпосылка возникновения нового. Т.е. в любом психическом явлении содержится потенциал, реализация которого позволяет выявить тенденцию. Классификация: Выделяются следующие основные группы законов в психологии: - относительно элементарные зависимости. В эту группу можно включить основной психофизический закон, законы обнаружения, различения, идентификации и опознания сигналов, формирования ассоциаций и некоторые другие. - законы, раскрывающие динамику психических процессов во времени; Примером этой группы может быть закономерная последовательность фаз процесса восприятия, открытая Ланге и сформулированная как «закон перцепции». Исследование динамики того или иного психического процесса предполагает выявление его основных фаз, закономерной последовательности этих фаз и условий, обеспечивающих переход от одной фазы к другой. - законы, характеризующие структуру психических явлений. Например: память это целая система с хранилищем информации, ее реорганизацией, потоками информации и процессами управления. Сюда относятся законы формирования установки, систематику деятельности и др. - законы, характеризующие «механизм» формирования психического явления; - законы, раскрывающие зависимость эффективности поведения (деятельности) от движения его (ее) психической регуляции, а также от значения того или иного измерения. Например, закон Иеркса–Додсона: существует зависимость между уровнем мотивации и успешностью решения поведенческих задач. При этом уровень мотивации меньше, чем труднее задача ( на животных). - законы, характеризующие психическое развитие человека. Закон геторохронного развития психических функций. Психическая функция человека в течение жизни и в отдельные ее периоды развиваются неравномерно. - законы, раскрывающие основания различных психических свойств человека; - законы, характеризующие отношения между разными уровнями организации психических процессов и свойств.

**6. Методы психологического исследования: классификация и их характеристика.**

Данная классификация была опубликована в 1977 году в монографии Б.Г.Ананьева «О проблемах современного человекознания». В основу классификации была положена структурная организация психологического исследования, отражающая состояние психологии 50-70-х годов и не утратившая, на мой взгляд, актуальность и в настоящее время. Классификация включает в себя различные методы, необходимые для подготовки и проведения исследования, которые объединены в четыре группы:

* организационные методы;
* эмпирические методы;
* методы обработки экспериментальных данных;
* методы интерпретации.

В группу организационных методов входят: сравнительный, лонгитюдный и комплексный. Организационные методы, судя уже по их названию, призваны определять стратегию исследования. От выбора той или иной организации исследования зависит подбор конкретных методик, процедура исследования, его конечный теоретический и практический результат. **Сравнительный метод** организации исследования заключается в получении одного или нескольких срезов текущего состояния (уровня развития качества, отношений и т.п.) и сравнении результатов с аналогичным срезом, который был проведен в другое время, с другими испытуемыми, в других условиях и т.д. Для сравнения могут использоваться идеальные или модельные характеристики, нормативные значения и другие показатели. Преимуществом сравнительного метода организации исследования является быстрота получения результатов и наглядность интерпретации. К недостаткам следует отнести необходимость учитывать многие факторы для объективности сравнения, низкую точность прогнозирования и необходимость критерия для сравнения. Этот метод эффективно используется в профотборе, когда по результатам тестирования делается вывод о пригодности испытуемого к конкретной работе – полученные данные сравниваются с профессионально важными в данной деятельности качествами. **Лонгитюдный метод** (от англ. «long-time» - продолжительный во времени) заключается в наблюдении за объектом исследования в течение определенного времени и систематических срезах за этот период. По результатам исследования анализируется динамика изменения изучаемых особенностей. Преимуществом этого метода является возможность прогноза дальнейшего развития, самодостаточность и высокая надежность результатов, а недостатками – длительность исследования и большой объем данных, часто дублирующих друг друга. Лонгитюдный метод используется для изучения продолжительных по времени воздействий, например, педагогических или психотерапевтических. **Комплексный метод** объединяет возможности сравнительного и лонгитюдного, когда типичные показатели серии срезов рассматриваются как показатель для сравнения, а результаты начального и конечного среза выступают различными данными для анализа. Данный метод часто используется для оценки эффективности программ обучения, когда изучается и динамика освоения материала, и прочность его усвоения, и объем приобретенных знаний и умений. **Эмпирические методы** служат для непосредственного сбора фактов и объединяет довольно большую группу методов: обсервационные (все виды наблюдения и самонаблюдения); экспериментальные (естественный, лабораторный и др.); психодиагностические (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью, беседа); праксиметрические (приемы анализа процессов и продуктов деятельности - хронометрия, циклография, профессиография, качественная оценка изделий и выполненных работ); биографические (анализ фактов, дат, событий жизненного пути, документации, свидетельств и т.п.).

Однако, на наш взгляд, разделение методов данной группы целесообразнее выразить несколько иначе:

* наблюдение (самонаблюдение): требуются план, критерии, способность к дифференциации наблюдаемых признаков, группа экспертов для снижения субъективности итогового результата;
* эксперимент (лабораторный и естественный): процедура проверки гипотез, когда конечный результат неизвестен;
* тестирование (опросники, бланковые, манипуляционные, двигательные, проективные): стандартная процедура, когда варианты результата определены, но не известно, какой именно вариант характерен для данного испытуемого;
* опрос (анкетирование, интервью, беседа): получение ответов на задаваемые вопросы – письменно, устно и зависимости от ответов на предыдущие вопросы;
* моделирование (математическое, кибернетическое, имитационное и т.д.): изучение объекта путем создания и анализа его модели;
* анализ продуктов деятельности: главное достоинство этого метода состоит в том, что исследование может проводиться опосредованно, то есть без присутствия испытуемого.

Методы обработки экспериментальных данных разделяют на количественные и качественные. К первым относится математико-статистическая обработка, ко вторым – описание типичных проявлений или исключений из общего правила. К математико-статистической обработке следует отнести все процедуры перевода качественных данных в количественные показатели: экспертная оценка по шкале, рейтинг, нормирование, а также все формы статистического анализа – корреляционный, регрессионный, факторный, дисперсионный, кластерный и т.д. Методы интерпретации включают в себя генетические (филогенетический, онтогенетический, социогенетический и т.п.) и структурные (психография, типологическая классификация). Генетический метод в результатах исследования выделяет фазы, стадии, сензитивные периоды, кризисы и т.п., а структурный метод - характеристики систем и типы связей между ними.

**7. Ощущения, их виды. Понятия чувствительности, абсолютного и относительного порогов ощущений.**

Ощущение - элементарный психический, процесс представляющий собой субъективное отражение живым существом в виде психических явлений простейших свойств окружающего мира. Суть ощущений состоит в отражении отдельных свойств предмета (каждый раздражитель имеет свои характеристики, в зависимости от которых он может восприниматься определёнными органами чувств, например, мы можем слышать звук полёта комара или ощущать его укус. В данном примере звук и укус являются раздражителями, воздействующими на наши органы. Процесс ощущения отражает в сознании только звук и только укус , никак не связывая эти ощущения между собой, а следовательно с комаром. Это и является процессом отражения отдельных свойств предмета. Ощущения возникают в результате преобразования специфической энергии раздражителя в энергию нервных процессов. Ощущение имеет рефлекторный характер, характеризуемый как активный процесс. В состав каждого ощущения входит движение (в виде вегетативной реакции - сужение сосудов; мышечной реакции -поворот глаз, напряжение мышц). Виды ощущений:

1) в связи с органами чувств выделяют зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые;

2) по расположению рецепторов выделяют:

• интероцептивные ощущения - сигнализирующие о состоянии внутренних процессов организма /органические ощущения и ощущения боли. Они относятся к числу наименее осозноваемых и всегда сохраняют свою близость к эмоциональным состояниям.

• экстероцептивные ощущения - рецепторы расположены на поверхности тела, дают информацию о свойствах внешней среды.

• пропреоцитивные ощущения - рецепторы расположены в мышцах, связках. Они дают информацию о движении и положении нашего тела /ощущении равновесия, движения.

3) по контакту с раздражителем выделяют:

• дистантные ощущения - слуховые, зрительные и т.д. Дают информацию о свойствах стимула без непосредственного контакта рецептора с самим предметом.

• контактные ощущения - кожные, вкусовые, органические. Возникают при непосредственном воздействии рецептора с объектом.

4) по основанию генетической классификации выделяют:

• протопатические ощущения - описаны английским неврологом Хэдом в 1918г. Под ними принято понимать более примитивные, аффективные, менее дифференцированные и локализованные, к которым относятся органические чувства голода, жажды и т.д.

• эпикритические ощущения - наиболее высокий вид ощущений, которые не носят субъективный характер, отделены от эмоциональных состояний, отражают объективные предметы внешнего мира и стоят значительно ближе к сложным индивидуальным процессам.

5) выделяется особая группа неспецифических ощущений - у чел имеются рецепторы вибрации, которые особо развиты у слепых).

Пороги чувствительности:

-нижний абсолютный порог чувствительности - это минимальная величина раздражителя впервые начинающего вызывать ощущения.

-верхний абсолютный порог чувствительности- это величина раздражителя, при которой ощущение либо исчезает, либо качественно меняется (превращается в болевое ощущение);

-разностный порог чувствительности – это минимальный прирост величины раздражителя, сопровождаемый едва заметным изменением ощущения.

Ощущения можно подразделить на три большие группы:

1) ощущения, отражающие свойства предметов и явлений окружающего мира: зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные, кожные;

2) ощущения, которые отражают состояние организма: органические, равновесия, двигательные;

3) ощущения, являющиеся комбинацией нескольких ощущений (осязательные), а также ощущения различного происхождения (например, болевые).

**8. Восприятие: свойства, виды и основные закономерности. Теории восприятия.**

**Восприятие –** психический процесс отражения предметов и явлений в целостном виде в результате осознания их отличительных признаков. Оно связанно с опознанием, пониманием и осмыслением объектов и отнесение их к определенной категории. В-целостный психический образ, подробный конкретный, детальный (чувственный). Образ восприятие не просто сумма ощущений, хотя они входят в его состав. Это осмысленный и опосредованный процесс. В процесс восприятия всегда включены двигательные компоненты (ощупывание предметов и движение глаз при восприятии конкретных предметов; пропевание или проговаривание звуков при восприятии речи). Результатом этой воспринимающей деятельности является целостное представление о предмете, с которым мы сталкиваемся в реальной жизни. С практической точки зрения главная функция восприятия заключается в обеспечении распознавания объектов, т.е. отнесение их к той или иной категории. **Виды восприятия**: 1.по модальности: зрительные, слуховые, осязательные; 2.выделяется в зависимости от специфики объекта отражения: восприятие величины и формы объекта, восприятие речи и восприятие чел-ком чел-ка; 3. в зависимости от целеполагания: непроизвольное и произвольное (произвольность имеется в виду цель и волевая регуляция, чтобы удержать цель. Для нас: Итоги: В-целостный психический образ, подробный конкретный, детальный (чувственный); Память-представлени, т е появляется обобщенность за счет выделения наиболее существенных признаков; Мышление-умозаключения, понятия, суждения ( чувственных элементов в понятиях крайне мало, а в абстрактных понятиях их вообще нет, п-р: как представить понятие психика). **Закономерности восприятия:** 1. осмысленность, кот заключается в том, что чел-к понимает, воспринимает, она тесно связанна с мышлением и также с использованием прошлого опыта; 2. предметность В проявляется в отнесении образов В к определенным предметам или явлениям и кроме того чел-к воспринимает предметы, которые имеют определенное значение; 3. структурность – В не явл просто суммой ощущений. Чел-к воспринимает обобщенную из этих ощущений структуру; 4. константность – постоянство В формы, размера и цвета предмета в изменяющихся условиях. Благодаря этом у свойству В, чел-к живет в мире постоянных вещей (аконстантность – смотришь вниз с самолета и очертание земли изменено). **Свойства В:1**. апперцепция – воздействие прошлого опыта на процесс восприятия (колесо или самбреро); 2. избирательность – проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими; 3.целостность – в процессе В всегда возникает целостный образ объекта и в создаваемом психическом образе отражаются устойчивые связи между компонентами (если мы видим какие-то части, то всегда достраиваем целостный образ). Для нас: Выделяют сложные виды В – В пространства и времени и движения. В. пространства состоит из В величины, формы, объема, удаленности и их движения. В. Удаленности и объемности объектов осуществляется за счет бинокулярного зрения (двумя глазами). В. Предмета зависит не только величины на сетчатке глаза, но и от явления аккомодации (изменение кривизны хрусталика в зависимости от удаленности предмета, то что близко – хрусталик становится выпуклым, дальше- более плоским). При восприятии объектов удаленных более 6 м, важную роль играет расположение зрительных осей, а также сравнение величины удаленного объекта с величиной знакомого объекта. В. Величины и формы предмета происходит за счет зрительных, осязательных и двигательных ощущений. При В рельефа играет значение воздушные (плотность воздуха) и линейные (линии уходящие в даль – рельсы) перспективы – иллюзии В. **Восприятие движения**: осуществляется за счет движения глаз и головы, и кроме того пространственное перемещение предметов воспринимается от их удаленности и скорости движения. Чел- к не воспринимает очень медленные движения и судит о них по косвенным признакам – стрелки на часах: сек – хорошо видим, мин – тоже можем видеть, а часовую – нет. На восприятие движения, также оказывает влияние: скорость движения и удаленность предмета (чем дальше предмет, тем скорость его движения кажется меньше – самолет в небе). **Восприятие времени** – это отражение длительности, скорости и последовательности явления, так длительность небольших промежутков времени, как правило, увеличивается, а большие интервалы времени несколько уменьшаются. Быстрый темп ведет к преувеличению времени, медленный к преуменьшению времени (если промежуток времени насыщен интересными событиями, то оно летит быстрее). В. Времени связанно с определенными циклическими явлениями: времени суток, времена года (зима длится долго). **Иллюзии восприятия**: 1. светлое кажется больше темного – это объясняется оптическими свойствами нашего глаза и относятся к физиологическим; 2. солнце и луна у горизонта кажутся в 2,5 – 3 раза больше, чем в зените – психологическая иллюзия; 3. целостность восприятия, три незаконченные линии и даже три точки – воспринимаются, как треугольник.

**9. Мышление, его виды, основные мыслительные операции.** Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления - расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии. Задача мышления - раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования. Мышление - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Известно, что человек, выросший в полной изоляции от человеческой культуры, так никогда и не сможет научиться правильному, с нашей точки зрения, мышлению.

Обозначим суть основных мыслительных операций:

* -анализ — мысленное расчленение целостной структуры объекта отражения на составляющие элементы;
* -синтез — воссоединение элементов в целостную структуру;
* -сравнение — установление отношений сходства и различия;
* -обобщение — выделение общих признаков на основе объединения сущностных свойств или сходства;
* -абстрагирование — выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют;
* -конкретизация — отвлечение от общих признаков и подчеркивание частного, единичного;
* -систематизация, или классификация — мысленное распределение предметов и явлений по группам и подгруппам.

**Виды.** По характеру решаемых задач мышление подразделяют на теоретическое {концептуальное) и практическое, осуществляемое на основе социального опыта и эксперимента. По содержанию решаемых задач выделяют предметно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Наглядно-действенное мышление опирается на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами. Наглядно-образное мышление характеризуется опорой на представления и образы. Его функции связаны с представлением ситуаций и изменениями в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. В отличие от наглядно-действенного мышления оно преобразуется лишь в плане образа. Словесно-логическое мышление осуществляется при помощи логических операций с понятиями. Внутри этого типа различают следующие виды мышления: теоретическое, практическое, аналитическое, реалистическое, аутистическое, продуктивное, репродуктивное, непроизвольное и произвольное. **Теоретическое мышление** — это познание законов, правил, разработка концепций и гипотез. **Практическое мышление** — это подготовка преобразования действительности (разработка цели, создание плана, схемы, проверка гипотез в условиях жесткого дефицита времени). **Аналитическое (логическое**) мышление носит временной, структурный (этапный) и осознаваемый характер. **Реалистическое мышление** направлено на внешний мир и регулируется законами логики. **Аутистическое мышление** связано с реализацией желаний человека. **Продуктивно**е — это воссоздающее мышление на основе новизны в мыслительной деятельности, а репродуктивное—это воспроизводящее мышление по заданному образу и подобию. **Непроизвольное мышление** предполагает трансформацию образов сновидения, а произвольное — целенаправленное решение мыслительных задач.

**10. Память, ее основные виды и их характеристика.** Все, что мы узнаем, каждое наше переживание, впечатление или движение оставляют в нашей памяти известный след, который может сохраняться достаточно длительное время и при соответствующих условиях проявляться вновь и становиться предметом сознания. Поэтому под памятью мы понимаем запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта. Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Следует отмстить, что намять занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое. Мы можем вызвать в нашем сознании образ предмета, который в данный момент мы не воспринимаем, но воспринимали его раньше. Этот процесс — процесс воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент, называется воспроизведением. Воспроизводятся не только воспринимаемые в прошлом предметы, но и наши мысли, переживания, желания, фантазии и т. д. Необходимой предпосылкой узнавания и воспроизведения является запечатление, или запоминание, того, что было воспринято, а также его последующее сохранение. Таким образом, **память** — это сложный психический процесс, состоящий из некольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку, — она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт, в ней хранятся знания и навыки.

**Виды** . Существует несколько основных подходов в классификации памяти. В настоящее время в качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности но запоминанию и воспроизведению. При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями: 1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую; 2) по характеру целей деятельности — на непроизвольную и произвольную; 3) по продолжительности закрепления и сохранения материала (в связи с его ролью и местом в деятельности) — на кратковременную, долговременную и оперативную.

**Основные процессы. Основные из них: запоминание, сохранение (и соответственно забывание), воспроизведение и узнавание. Запоминание.** Запоминание — это процесс запечатления и последующего сохранения воспринятой информации. По степени активности протекания этого процесса принято выделять два вида запоминания: непреднамеренное {или непроизвольное) и преднамеренное {или произвольное). **Непреднамеренное запоминание** — это запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов и проявления волевых усилий. Это простое запечатление того, что воздействовало на нас и сохранило некоторый след от возбуждения в коре головного мозга. Например, после прогулки по лесу или после посещения театра мы можем вспомнить многое из того, что увидели, хотя специально не ставили себе задачу на запоминание. Специально организованное, планомерное произвольное запоминание учащимися учебного материала называется заучивание. Психологией разработаны наиболее целесообразные конкретные приемы заучивания разных видов материала, основанные на сочетаниях разных средств и способов запоминания. **Сохранение и забывание.** Сохранение - это удержание заученного в памяти, т. е. сохранение следов и связей в мозгу. Забывание - исчезновение, выпадение из памяти, т. е. процесс угасания, ликвидации, "стирания" следов, затормаживания связей. **Узнавание и воспроизведение**. Результаты запоминания и сохранения проявляются в узнавании и воспроизведении. В чем же отличие этих процессов друг от друга? Многим, несомненно, знакомы такие факты, когда хочешь, и никак не можешь вспомнить услышанную когда-то мелодию, фамилию человека, содержание прочитанного рассказа, материал учебного предмета. Не можем вспомнить - значит забыли? Но вот мы снова слышим эту мелодию или фамилию человека, читаем рассказ или раздел учебника, и возникает своеобразное чувство знакомости. Узнавание - появление чувства знакомости при повторном восприятии (благодаря наличию слабого, минимального следа, который остался в коре головного мозга после предыдущего восприятия). Воспроизведение - процесс появления в сознании представлений памяти, ранее воспринятых мыслей, осуществленных заученных движений, в основе чего лежит оживление следов, возникновение в них возбуждения. Воспроизведение в отличие от узнавания характеризуется тем, что образы, закрепленные в памяти, актуализируются (оживляются) без опоры на вторичное восприятие тех или иных объектов. Физиологически это означает наличие различных следов - стойких, прочных (воспроизведение) или слабых, нестойких и непрочных (узнавание).

**11. Теории и феномены памяти**. Первые экспериментальные исследования памяти были предприняты в ассоциативной психологии в конце XIХ века. В основу понимания памяти было положено понятие об ассоциациях, которые связывают между собой разные впечатления. Ассоциативная связь лежит в основе как хранения, так и воспроизведения этих впечатлений. Выделяют, со времен Аристотеля, три вида ассоциаций - по сходству, смежности в пространстве и времени, контрасту. Хотя впоследствии и были добавлены новые виды ассоциативных связей, эти три остаются наиболее важными, и именно их исследование положило начало экспериментальному изучению памяти в работах Г. Эббингауза, Г. Мюллера и других ученых. Если ассоцианисты изучали вербальную память (слова или бессмысленные слоги), то исследования памяти в бихевиоризме были связаны главным образом с памятью на движения. Экспериментальные исследования памяти в этой школе основаны на анализе научения, изучении факторов, способствующих установлению новых связей между стимулами и реакциями, появлению новых форм поведения. С точки зрения бихевиоризма, подкрепление и повторение являются главными условиями сохранения следов памяти. Уделяя большое внимание вопросам научения, Толмен выделил особый тип научения, которое было названо латентным (скрытым). Так, в опытах Толмена не нуждающиеся в еде и питье крысы, попадая в лабиринт, обучались, что выяснилось в последующем, когда они быстро находили нужный стимул (еду, воду) в момент актуализации потребности. **Гештальтпсихологи** изучали разные виды образной памяти, исходя из того что для образования следов недостаточно одной смежности, но необходима и целостность сохраняемой структуры. Поэтому теория памяти в гештальтпсихологии получила название структурной теории памяти, в которой центральное значение приобрела организация запоминаемого материала. Исследования К. Коффки и В. Келера показали, что хорошо организованный материал запоминается лучше, чем неорганизованный или не связанный с хорошей формой. Ими также изучались особенности эйдетических и схематических образов и была показана доминирующая роль организации для обоих видов образов, а также влияние мотивации на их переструктурирование. Экспериментальное изучение влияния мотивации на запоминание проводилось в экспериментах, проводимых К. Левиным и его сотрудниками - М. Овсянкиной и Б. Зейгарник. В их исследованиях было показано, что незаконченные действия запомнились лучше, чем те, которые испытуемые имели возможность завершить. Влияние мотивации и эмоционального состояния человека на процесс запоминания и сохранения материала изучался и в психоанализе, хотя сама по себе проблема памяти не была центральной для глубинной психологии. С точки зрения З. Фрейда и других психоаналитиков, неприятные воспоминания хуже запоминаются и имеют тенденцию к вытеснению в бессознательное. Поэтому их воспроизведение практически невозможно или во всяком случае затруднено. В своих исследованиях памяти Л. С. Выготский доказывал, что в ходе культурно-исторического развития люди научились использовать различные знаки для овладения памятью и получения возможности более эффективного запоминания и воспроизведения. С его точки зрения, продуктивность памяти как высшей психической функции как раз и связана с тем, что процесс запоминания опосредован специально созданными человеком в ходе его культурного развития стимулами-средствами, символами, знаками, которые помогают запомнить важный материал и точно воспроизвести его в нужный момент. В зависимости от культуры такими средствами могут служить узелки, предметы, рисунки, слова или цифры.

В когнитивной психологии память рассматривается как один из важнейших аспектов процесса переработки информации. В рамках этого направления были выделены и экспериментально исследованы два основных вида памяти - кратковременная память и долговременная память .

**Феномены памяти**. Процесс памяти сам по себе является феноменом, однако существуют люди, у которых даже этот феномен необычаен. То есть у этих людей необычайные способности. Одни из них могут запоминать огромное количество информации, другие могут запоминать её удивительно быстро. Кто-то очень хорошо запоминает числа, а кому-то лучше даются тексты. В ходе истории было много лиц, обладающих памятью подобного рода: Юлий Цезарь, Александр Македонский, Наполеон, Моцарт и многие другие. Однако существуют феномены и другого рода. Такие феномены памяти проявлялись практически у каждого человека в ходе его жизни.

**Дежавю и жамэвю** Феномен дежавю -- явление, очень мало изученное современной наукой, несмотря на то, что впервые термин этот был использован еще в конце XIX века французским психологом Эмилем Буараком. «Dйjа vu» от французского «уже виденное». До некоторого времени это явление искусственно, в качестве эксперимента, даже не пытались воспроизвести, поскольку ученые не знали, вследствие чего оно возникает. Последние исследования американских ученых установили, что за возникновение эффекта дежавю отвечает определенная область головного мозга - гиппокамп. Именно здесь содержатся специфические белки, ответственные за моментальное распознавание образов. **Дежавю** - это определенное нарушение памяти, которое связывают с некоторыми биохимическими изменениями в головном мозге. Оно может не доставлять сильных неприятных эмоций, вызвав лишь кратковременное эмоциональное напряжение. **"Жамэвю"** встречается гораздо реже. Но повторяющиеся криптомнезии врачи считают одним из симптомов психического расстройства. Чаще всего это шизофрения, органический или старческий психоз.

**Феномен детектора ошибок.** Существует феномен “детектора ошибок”, открытый в Институте мозга еще в 1968 году. Возникает он в виде реакции мозга на отклонение деятельности человека от какого-либо плана.Например, уходя из дома, человек проверяет, выключил ли он утюг. Достаточно сделать это один раз, как в мозгу формируется некая контролирующая программа. В результате спешащий на работу человек, уже на улице начинает чувствовать дискомфорт. Его беспокойство усиливается до тех пор, пока он не возвращается домой и не обнаруживает, что забыл выключить утюг.Оказывается, мозг сам, независимо от человека, проверяет, все ли его хозяин сделал правильно. Если нет, он доступными способами пытается сообщить об ошибке. “Детектор ошибок” всего лишь часть возможностей человеческого мозга. Сотрудник Института экспериментальной медицины Владимир Михайлович Смирнов занимался стимуляцией мозга больного. Внезапно тот как бы резко “поумнел” - в два раза улучшилась память, он стал быстрее считать. Пациент сказал, что ощутил что-то вроде озарения. Такое чувство возникает у творческих людей в момент, когда они становятся способны написать выдающиеся стихи, музыку, сделать открытие или изобретение. Выходит, что в мозгу каждого человека имеется все необходимое, чтобы стать гением? Скорее всего, это так. Каждый мозг, несомненно, обладает сверхвозможностями, и этот факт подтвердила наука. У людей, которых мы называем талантами, эта способность открыта с рождения. Бывает, что она включается в экстремальных ситуациях. Большинство же людей этими возможностями не пользуется.

**12. Внимание: основные характеристики и классификации видов внимания.** **Внимание –** это направленность и сосредоточенность сознания, которые предполагают повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида. Благодаря вниманию человек отбирает нужную информацию, обеспечивает избирательность различных программ своей деятельности, сохраняет должный контроль над своим поведением.

**Основные функции внимания.** Активизация нужных и торможение ненужных в данный момент психологических и физиологических процессов. Способствование организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями. Обеспечение избирательной и длительной сосредоточенности психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности. Внимание сопутствует любой деятельности как составной элемент различных психических (восприятие, память, мышление) и двигательных процессов. В отличие от познавательных процессов (восприятие, память, мышление и т.п.) внимание своего особого содержания не имеет; оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание, с одной стороны, является сложным познавательным процессом, с другой - психическим состоянием, в результате которого улучшается деятельность. Внимание порождается деятельностью и сопутствует ей, за ним всегда стоят интересы, установки, потребности, направленность личности.

**Виды внимания**. Существуют несколько разных классификаций внимания. Классификация по признаку произвольности является наиболее традиционной.

**Непроизвольное внимание не** требует приложения усилий, оно привлекается либо сильным, либо новым, либо интересным раздражителем. Основная функция непроизвольного внимания заключается в быстрой и правильной ориентации в постоянно меняющихся условиях среды, в выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент, наибольшее жизненное или личностное значение. В научной литературе можно встретить разные синонимы для обозначения непроизвольного внимания. В некоторых исследованиях его называют пассивным, оттеняя тем самым зависимость непроизвольного внимания от объекта, который его привлек, и подчеркивают отсутствие усилий со стороны человека, направленных на то, чтобы сосредоточиться. В других - непроизвольное внимание называют эмоциональным, отмечая тем самым связь между объектом внимания и эмоциями, интересами и потребностями. В этом случае также как и в первом отсутствуют волевые усилия, направленные на сосредоточение: объект внимания выделяется в силу соответствия его причинам, побуждающим человека к деятельности.

**Произвольное внимание** свойственно только человеку и характеризуется активным, целенаправленным сосредоточением сознания, связанным с волевыми усилиями. Синонимами слова произвольное (внимание) являются слова активное и волевое. Все три термина подчеркивают активную позицию личности при сосредоточении внимания на объекте. Произвольное внимание возникает в случаях, когда человек в своей деятельности ставит перед собой определенную цель, задачу и сознательно вырабатывает программу действий. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Этот вид внимания тесно связан с волей, требует волевого усилия, которое переживается как напряжение, мобилизация сил на решение поставленной задачи. Именно благодаря наличию произвольного внимания человек способен активно, избирательно «извлекать» из памяти нужные ему сведения, выделять главное, существенное, принимать правильные решения, осуществлять планы, возникающие в деятельности.

**Послепроизвольное внимание** обнаруживается в тех случаях, когда человек, забыв обо всем, с головой уходит в работу. Этот вид внимания характеризуется сочетанием волевой направленности с благоприятными внешними и внутренними условиями деятельности. В отличие от непроизвольного внимания послепроизвольное внимание связано с сознательными целями и поддерживается сознательными интересами. Отличие послепроизвольного внимания от произвольного в отсутствии волевого усилия.

**Свойства внимания**. Внимание характеризуется такими свойствами, как объем, переключение, распределение, концентрация, устойчивость и избирательность.

**Объем внимания** измеряется количеством объектов (элементов), воспринимаемых одномоментно. Установлено, что при восприятии множества простых объектов в течение 1 – 1,5 с объем внимания у взрослого человека в среднем равен 7 – 9 элементам. Объем внимания зависит от профессиональной деятельности человека, его опыта, психического развития.

**Переключение внимания** проявляется в преднамеренном переходе субъекта от одной деятельности к другой, от одного объекта к другому. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся обстановке. Это свойство внимания в значительной мере зависит от индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности человека – уравновешенности и подвижности нервных процессов.

**Распределение внимания** – это, во-первых, способность поддерживать достаточный уровень сосредоточенности столько времени, сколько целесообразно для данной деятельности; во-вторых, способность сопротивляться отвлекающим обстоятельствам, случайным помехам в работе. Распределение внимания во многом зависит от опыта человека, его знаний и умений.

**Устойчивость внимания** – это способность длительно задерживать восприятие на определенных объектах окружающей действительности. Известно, что внимание подвержено периодическим непроизвольным колебаниям, которые имеют место при продолжительных занятиях человека какой-либо деятельностью. Экспериментальные исследования показали, что в этих условиях непроизвольное отвлечение внимания от объекта происходит через 15 – 20 минут. Наиболее простым способом поддержания устойчивости внимания является волевое усилие, но действие его будет продолжаться до тех пор, пока не будут исчерпаны возможности психики, после чего неизбежно проявится состояние утомления.

**Избирательность внимания –** это способность к сосредоточению на наиболее важных объектах. Концентрация внимания проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрированности внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Сосредоточенность внимания иногда называют концентрацией, и эти понятия рассматриваются как синонимы. Однако концентрация внимания на одном объекте приводит к положительному результату только в том случае, если субъект способен своевременно и последовательно переключать его и на другие объекты.

**Отвлекаемость** - это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Отвлекаемость возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью. Следует различать внешнюю и внутреннюю отвлекаемость внимания. Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием внешних раздражителей Внутренняя отвлекаемость внимания возникает по влиянием сильных переживаний, посторонних эмоций, из-за отсутствия интереса к делу, которым занят в данный момент человек.

**13. Теории внимания и методы исследования внимания.**

**Теории внимания.** Рибо - Внимание связанно с эмоциями и вызывается ими, состояние внимания сопровождается изменением физического и физиологического состояния организма. Физиологическое состояние - это комплекс сосудистых, дыхательных, двигательных реакций. Интеллектуальное - усиление кровообращения в занятых мышлением органах тела. Состояние сосредоточенности внимания сопровождается движением всех частей тела необходимое условие поддержания внимания на должном уровне. Узнадзе - установка связанна с вниманием. С понятием установки связанно понятие объективации она трактуется как выделение под влиянием установки определенного образа полученного при восприятии окружающей действительности. Гальперин:

* Внимание - психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли и др. феномена, имеющегося в данный момент в психике человека.
* По своей функции внимание - контроль за этим содержанием.
* Как самостоятельный акт, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным.
* Произвольное внимание - есть планомерно осуществляемое внимание, т.е. форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану.
* Все известные акты внимания выполняющие функцию контроля как произвольного, так и нет, являются результатом формирования новых умственных действий.

Д. Бродбент - Если человек занят одновременно двумя делами, предположительно фильтр, который обладает определенной пропускной способностью и устройством распознавания, будет переключаться с одного канала сенсорного регистра на другой, и все равно пропустит столько информации, сколько может пропустить данный канал. Бродбент смог объяснить фильтрацию информации, но не смог объяснить как информация, не привлекающая внимания, все же воспринимается.

А. Трейсман дополнила: между сенсорным регистром и фильтром с ограниченной пропускной способностью есть устройство ослабления, где происходит ослабление сигнала и его семантический анализ (анализ языка, прежде всего слов).

Ф. Дойч и Д. Дойч. - Все раздражители обрабатываются в рабочей памяти, активном хранилище информации, что говорит о том, что отбор происходит позже на этапе обработки информации. Возможности рабочей памяти ограничены, получается, что только часть информации сохраняется там. Затем оценивается важность этой информации, т.е. за это отвечает рабочая память.

По мнению Д. Канемана считал, что важно не где расположено узкое место, а что происходит во время выполнения задания., человек может выполнять одновременно несколько заданий, но при этом условия работы должны быть идеальными, и, если одно из заданий потребует большой концентрации внимания, то остальные задания будут выполнены не столь успешно. Канеман сделал предположение, что существует распределитель ресурсов, контролирующий именно процесс распределения наших возможностей. На определенных этапах ресурсы внимания используются для обработки стимулов. Эти ресурсы меняются, достигая своего максимума в моменты наивысшего возбуждения. Многое зависит от поступающих стимулов, причем на управление ресурсами влияют устойчивая предрасположенность (переключения внимания на громкие звуки, яркие вспышки свое имя …) и кратковременные намерения (ситуационная предрасположенность).

Андерсон рассматривал инертность внимания (склонность к обработке информации от первичного источника возрастает с увеличением времени сосредоточения внимания на нем), изучая детей смотрящих телевизор. Причем, чем дольше они смотрели телевизор, тем меньше была вероятность их отвлечения от этого процесса на другие источники информации. В данном случае кратковременное намерение — это просмотр телепередачи, которая влияет на распределение ресурсов внимания, а для устойчивой предрасположенности ресурсов практически нет. Когда по телевизору идет интересный фильм, то у меня часто выкипает чайник и, если бы не реклама, то, очевидно, он бы вообще мог сгореть.

**Методы исследования внимания** Психологические исследования внимания, как правило, ставят своей задачей исследование произвольного внимания — его объема, устойчивости и распределения. Исследование наиболее сложных форм внимания представляет больший интерес, чем изучение непроизвольного внимания, которое в значительной степени выявляется с помощью описанных выше приемов изучения ориентировочного рефлекса и которое может существенно нарушаться только при массивных поражениях мозга, приводящих к общему снижению активности. Исследование объема внимания обычно производится путем анализа числа одновременно предъявляемых элементов, которые могут быть с ясностью восприняты субъектом. Для этих целей используется прибор, позволяющий предъявлять определенное число раздражителей за такое короткое время, за которое испытуемый не может перевести глаза с одного объекта на другой, исключая движение глаз, а также измерить число единиц, доступных для одновременного (симультанного) восприятия. Прибор, применяемый для этой цели, называется тахистоскопом (от греч. тахисто — быстрый, скопио — смотрю). Он состоит обычно из окошечка, отделенного от рассматриваемого объекта падающим экраном, прорезь которого может произвольно изменяться, так что рассматриваемый объект появляется на очень короткий промежуток времени от 10 до 50–100 мсек. Иногда для быстрой экспозиции объекта применяется вспышка, дающая возможность рассматривать объект в течение очень краткого времени (1–5 мсек). Число ясно воспринятых предметов и является показателем объема внимания. Если предъявляемые фигуры достаточно просты и разбросаны по демонстрируемому полю в беспорядке, объем внимания обычно не превышает 5–7 одновременно ясно воспринимаемых объектов. Для того чтобы избежать влияния последовательного образа, краткую экспозицию предъявляемых объектов обычно сопровождают «стирающим образом», для чего на темном экране, который остается видимым, испытуемому рисуется беспорядочный набор линий, без изменения сохраняющихся после всех предъявлений и как бы «стирающих» последовательный образ предъявляемых объектов. В последнее время были сделаны попытки выразить объем внимания в числах, принятых в теории связи для измерения «пропускной способности каналов» путем использования теории информации, однако эти попытки измерения объема внимания в «битах» (единицах теории информации) имеют ограниченное значение и применимы лишь в тех случаях, когда испытуемый имеет дело с хорошо известным ему конечным числом возможных фигур, из них лишь некоторые предъявляются ему на короткий срок. Понятие «объем внимания» очень близко к понятию «объем восприятия», и широко применяемые в литературе понятия «поле ясного внимания» и «поле неясного внимания» очень близки к понятиям «центр» и «периферия» зрительного восприятия, в отношении которого они были подробно разработаны. Наряду с исследованием объема внимания большое значение имеет исследование устойчивости внимания, оно ставит перед собой задачу установить:

• насколько прочно и устойчиво сохраняется внимание к определенной задаче в течение длительного времени;

• отмечаются ли при этом известные колебания в устойчивости внимания;

• когда возникают явления утомления, при которых внимание субъекта начинает отвлекаться побочными раздражителями.

Для измерения устойчивости внимания обычно используются таблицы Бурдона, состоящие из беспорядочного чередования отдельных букв, причем каждая буква повторяется в каждой строке одно и то же число раз. Испытуемому предлагается в течение длительного времени (3, 5, 10 мин) вычеркивать заданные буквы (в простых случаях одну или две буквы, в сложных — заданную букву лишь в том случае, если она стоит перед другой, например гласной буквой). Экспериментатор отмечает число букв, вычеркнутых в течение каждой минуты, и число обнаруженных пропусков. Колебания внимания выражаются в уменьшении продуктивности работы и в увеличении числа пропусков. Большое значение имеет исследование распределения внимания. Еще ранними экспериментами В. Вундта было доказано, что человек не может сосредоточить внимание на двух одновременно предъявляемых раздражителях и что так называемое «распределение внимания» между двумя раздражителями фактически является сменой внимания, быстро переходящего от одного раздражителя к другому. Это было показано с помощью так называемого компликационного аппарата, который давал возможность предъявлять зрительный раздражитель (например, стрелку в положении «1») одновременно со звуковым раздражителем — звонком.

**14. Эмоции, их функции и свойства. Теории эмоций.**

Под эмоциями понимают переживания отношений, возникшие в данный момент в связи с конкретной ситуацией. Поэтому и утверждается, что эмоции обычно носят ситуативный характер и выражают оценку личностью данной ситуации в связи с воз­можностью (или невозможностью) удовлетворения своих актуальных потребностей. Исходя из этого, эмоции можно определить следующим образом. Эмоции —элементарная форма переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся непосредственным и пристрастным характером и обусловленная актуальными потребностями субъекта. Отличие чувств от эмоций заключается в том, что чувства связаны с высшими потребностями человека (познавательными, нравственными, эстетическими) и потому обладают большей устойчивостью и постоянством. Эмоции же возникают в ответ на конкретную ситуацию. Между чувствами и эмоциями проявляется глубокая связь. Так, чувство любви к близкому человеку может переживаться в зависимости от ситуации как эмоция радости за него, удовольствия от общения, тревоги в случае, если ему что-либо угрожает, досады, если его поведение не соответствует нашим ожиданиям, гордости за его успехи, стыда в случае, если он совершил что-либо недостойное, и т. д. Но в структуру чувства входит не только эмоция, непосредственное переживание, но и более обобщенное отношение, связанное с высшими потребностями человека. Исходя из этого, чувства можно определить следующим образом. Эмоции играют важную роль во всей жизнедеятельности человека. В качестве их основных функций выделяются:

-отражательная (в эмоциональных переживаниях отражается жизненная зна­чимость действующих на человека явлений и ситуаций. Все, способствующее или облегчающее удовлетворение потребностей, как правило, вызывает поло­жительные эмоциональные переживания, и, наоборот, все, что этому препятствует, — отрицательные);

-сигнальная(содействие ориентировке человека в окружающей действитель­ности, в оценке объектов и явлений с точки зрения их желательности или неже­лательности, полезности или вредности);

-приспособительная(близкая к предыдущей функции, но в большей степени указывающая на важность переживаний в новых, изменяющихся условиях для наиболее оптимальной адаптации к ним);

-регулятивная(через управление эмоциями и чувствами человек влияет на свое поведение, деятельность, отношения);

воздействия(зачастую, выражая те или иные эмоции, человек тем самым стре­мится оказать влияние на поведение, отношение, установки других людей);

- защитная (наши переживания зачастую «подсказывают» нам о внешних или внутренних угрозах, о целесообразности уделить особое внимание конкретной ситуации).

**Теории эмоций. Биологическая теория Дарвина**. Одним из первых, кто выделил регуляторную роль эмоций в поведении млекопитающих, был выдающийся естествоиспытатель Ч. Дарвин. Проведенный им анализ эмоциональных выразительных движений животных дал основания рассматривать эти движения как своеобразное проявление инстинктивных действий, исполняющих роль биологически значимых сигналов для представителей не только своего, но и других видов животных. Эти эмоциональные сигналы (страх, угроза, радость) и сопровождающие их мимические и пантомимические движения имеют адаптивное значение. Многие из них проявляются с момента рождения и определяются как врожденные эмоциональные реакции.

Каждому из нас знакомы мимика и пантомимика, сопровождающая эмоциональные переживания. По выражению лица человека и напряжению его тела довольно точно можно определить, что он переживает: страх, гнев, радость или другие чувства. Итак, Дарвин первым обратил внимание на особую роль в проявлении эмоций, которую играет мышечная система организма и в первую очередь, те ее отделы, которые участвуют в организации специфических для большинства эмоций движений тела и выражений лица. Кроме того, он указал на значение обратной связи в регуляции эмоций, подчеркивая, что усиление эмоций связано с свободным внешним их выражением. Напротив, подавление всех внешних признаков эмоций ослабляет силу эмоционального переживания. Однако, кроме внешних проявлений эмоций, при эмоциональном возбуждении наблюдаются изменения частоты сердечного ритма, дыхания, мышечного напряжения и т.д. Все это свидетельствует о том, что эмоциональные переживания тесно связаны с вегетативными сдвигами в организме.

**Теория Джеймса-Ланге** — одна из первых теорий, пытавшихся связать эмоции и вегетативные сдвиги в организме человека, сопровождающие эмоциональные переживания. Она предполагает, что после восприятия события, вызвавшего эмоцию, человек переживает эту эмоцию как ощущение физиологических изменений в собственном организме, т.е. физические ощущения и есть сама эмоция. Как утверждал Джеймс:" мы грустим, потому что плачем, сердимся, потому что наносим удар, боимся, потому что дрожим". Теория неоднократно подвергались критике. В первую очередь отмечалось, что ошибочно само исходное положение, в соответствии с которым каждой эмоции соответствует свой собственный набор физиологических изменений. Экспериментально было показано, что одни и те же физиологические сдвиги могут сопровождать разные эмоциональные переживания. Другими словами, физиологические сдвиги имеют слишком неспецифический характер и потому сами по себе не могут определять качественное своеобразие и специфику эмоциональных переживаний. Кроме того, вегетативные изменения в организме человека обладают определенной инертностью, т.е. могут протекать медленнее и не успевать следовать за той гаммой чувств, которые человек способен иногда переживать почти одномоментно (например, страх и гнев или страх и радость).

**Таламическая теория Кеннона-Барда**. Эта теория в качестве центрального звена, ответственного за переживание эмоций, выделила одно из образований глубоких структур мозга - таламус (зрительный бугор). Согласно этой теории, при восприятии событий, вызывающих эмоции, нервные импульсы сначала поступают в таламус, где потоки импульсации делятся: часть из них поступает в кору больших полушарий, где возникает субъективное переживание эмоции (страха, радости и др.). Другая часть поступает в гипоталамус, который, как уже неоднократно говорилось, отвечает за вегетативные изменения в организме. Таким образом, эта теория выделила как самостоятельное звено субъективное переживание эмоции и соотнесла его с деятельностью коры больших полушарий. (см. рис.)

**Активационная теория Линдсли**. Центральную роль в обеспечении эмоций в этой теории играет активирующая ретикулярная формация ствола мозга. Активация, возникающая в результате возбуждение нейронов ретикулярной формации, выполняет главную эмоциогенную функцию. Согласно этой теории, эмоциогенный стимул возбуждает нейроны ствола мозга, которые посылают импульсы к таламусу, гипоталамусу и коре. Таким образом, выраженная эмоциональная реакция возникает при диффузной активации коры с одновременным включением гипоталамических центров промежуточного мозга. Основное условие появления эмоциональных реакций — наличие активирующих влияний из ретикулярной формации при ослаблении коркового контроля за лимбической системой. Предполагаемый активирующий механизм преобразует эти импульсы в поведение, сопровождающееся эмоциональным возбуждением. Эта теория, разумеется, не объясняет всех механизмов физиологического обеспечения эмоций, но она позволяет связать понятия активации и эмоционального возбуждения с некоторыми характерными изменениями в биоэлектрической активности мозга.

**Биологическая теория П.К. Анохина**, как и теория Дарвина, подчеркивает эволюционный приспособительный характер эмоций, их регуляторную функцию в обеспечении поведения и адаптации организма к окружающей среде. Согласно этой теории, в поведении живых существ условно можно выделить две основные стадии, которые, чередуясь, составляют основу жизнедеятельности: стадию формирования потребностей и стадию их удовлетворения. Каждая из стадий сопровождается своими эмоциональными переживаниями: первая, в основном, — негативной окраски, вторая, напротив, позитивной. Действительно, удовлетворение потребности, как правило, связано с чувством удовольствия. Неудовлетворенная потребность всегда является источником дискомфорта. Таким образом, с биологической точки зрения эмоциональные ощущения закрепились как своеобразный инструмент, удерживающий процесс адаптации организма к среде в оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов для его жизни. Итак, суть биологической теории состоит в следующем: положительное эмоциональное состояние (например, удовлетворение какой-либо потребности) возникает лишь в том случае, если обратная информация от результатов совершенного действия точно совпадает с ожидаемым результатом, т.е. акцептором действия. Таким образом, эмоция удовлетворения закрепляет правильность любого поведенческого акта в том случае, если его результат достигает цели, т.е. приносит пользу, обеспечивая приспособление. Напротив, несовпадение получаемого результата с ожиданиями немедленно ведет к беспокойству и поиску, который может обеспечить достижение требуемого результата, и, следовательно, к полноценной эмоции удовлетворения. С точки зрения Анохина, во всех эмоциях, начиная от грубых низших и заканчивая высшими, социально обусловленными, используется одна и та же физиологическая архитектура.**Информационная теория эмоций** вводит в круг анализируемых явлений понятие информации. Эмоции тесно связаны с информацией, которую мы получаем из окружающего мира. Обычно эмоции возникают из-за неожиданного события, к которому человек не был готов. В то же время эмоция не возникает, если мы встречаем ситуацию с достаточным запасом нужных сведений. Отрицательные эмоции возникают чаще всего из-за неприятной информации и особенно при недостаточной информации, положительные — при получении достаточной информации, особенно когда она оказалась лучше ожидаемой. С точки зрения автора этой теории П.В. Симонова, эмоция — это отражение мозгом человека и животных какой-то актуальной потребности (ее качества и величины), а также вероятности (возможности) ее удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта. В самом общем виде правило возникновения эмоций можно представить в виде структурной формулы: Э = f (П, (Ин - Ис) ...), где Э — эмоция, ее степень, качество и знак; П — сила и качество актуальной потребности; (Ин - Ис) — оценка вероятности (возможности) удовлетворения потребности на основе врожденного и онтогенетического опыта; Ин — информация о средствах, прогностически необходимых для удовлетворения потребности; Ис — информация о средствах, которыми располагает субъект в данный момент. Из "формулы эмоций" видно, что небольшая вероятность удовлетворения потребности ведет к возникновению отрицательных эмоций. Напротив, возрастание вероятности достижения цели, т.е. удовлетворения потребности по сравнению с ранее имевшимся прогнозом приводит к возникновению положительных эмоций. Эта теория на первый план выдвигает оценочную функцию эмоций, которая всегда представляет собой результат взаимодействия двух факторов: спроса (потребности) и предложения (возможности удовлетворения этой потребности).**Теория дифференциальных эмоций.** Центральным положением этой теории является представление о существовании некоторого числа базисных эмоций, каждая из которых обладает присущими только ей мотивационными и феноменологическими свойствами. К сожалению, теория дифференциальных эмоций не дает удовлетворительного объяснения тому, как актуализируется та или иная эмоция, каковы внешние и внутренние условия ее пробуждения. Кроме того, недостатком этой теории является нечеткость в определении собственно базисных эмоций. Их число колеблется от четырех до десяти. Для выделения используются эволюционные и кросскультурные данные. Наличие сходных эмоций у человекообразных обезьян и людей, а также у людей, выросших в разных культурах, свидетельствует в пользу существования ряда базисных эмоций. Однако способность эмоциональных процессов вступать во взаимодействие и образовывать сложные комплексы эмоционального реагирования затрудняет четкое выделение фундаментальных базисных эмоций.

**Нейрокультурная теория** эмоций была разработана П. Экманом в 70-е гг. ХХ в. Как и в теории дифференциальных эмоций, ее исходным положением является представление о шести основных (базисных) эмоциях. Согласно этой теории, экспрессивные проявления основных эмоций (гнева, страха, печали, удивления, отвращения, счастья) универсальны и практически не чувствительны к воздействию факторов среды. Другими словами, все люди практически одинаково используют мышцы лица при переживании основных эмоций. Каждая из них связана с генетически детерминированной программой движения лицевых мышц. Тем не менее принятые в обществе нормы социального контроля определяют правила проявления эмоций. Например, японцы обычно маскируют свои отрицательные эмоциональные переживания, демонстрируя более позитивное отношение к событиям, чем это есть в реальности. О механизме социального контроля проявления эмоций свидетельствуют так называемые кратковременные выражения лица. Они фиксируются во время специальной киносъемки и отражают реальное отношение человека к ситуации, чередуясь с социально нормативными выражениями лица. Длительность таких подлинных экспрессивных реакций составляет 300-500 мс. Таким образом, в ситуации социального контроля люди способны контролировать выражение лица в соответствии с принятыми нормами и традициями воспитания.

**15. Проблема воли в психологии: понятие, структура и подходы к ее изучению и пониманию.** **Воля** (от англ. volition, will) определяется как способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Под внешними препятствиями на пути к достижению целипонимают объективные трудности самого дела, его сложность, различные внешние помехи, противодействия со стороны других людей. Внутренние препятствия – это субъективно-личностные причины, мешающие выполнить намеченное: усталость, лень, устоявшиеся привычки и т. д. По определению С.Л. Рубинштейна, воля – это психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути поставленной цели. Преодоление препятствий и трудностей требует волевого усилия – особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. Волевые действия являются функцией коры больших полушарий головного мозга и подкорковых образований. Решающую роль в организации волевых действий играет вторая сигнальная система, выполняющая регулирующую функцию. Второсигнальные связи служат промежуточными звеньями между концами анализаторов и двигательной областью коры головного мозга. Второсигнальные раздражители, исходящие от других людей, слова, произносимые вслух или про себя самим человеком, становятся пусковыми механизмами и регуляторами волевого акта. Важнейшую роль при этом выполняют лобные доли коры, ответственные за программирование и контроль деятельности. Как и все проявления психики, воля является одной из форм отражения. В волевых процессах отражается цель деятельности и её соотношение с реально выполняемой собственной деятельностью по достижению этой цели. Воля выполняет две взаимосвязанные функции: а) побудительную, б) тормозную. Побудительная функция проявляется в активности человека, направленной на достижение цели, а тормозная – в сдерживании нежелательной активности. По мнению В.А. Иванникова, главной психологической функцией воли является усиление мотивации и совершенствование на этой основе сознательной регуляции действий. Реальным механизмом порождения дополнительного побуждения к действию является сознательное изменение смысла действия выполняющим его человеком. Смысл действия обычно связан с борьбой мотивов и меняется при определенных, преднамеренных умственных усилиях. В отечественной психологии утверждается объективная детерминированность волевых действий, подчиненность волевых, как и всех других процессов, собственным специфическим закономерностям. В основе волевого поведения лежит сложный психологический механизм. Он включает в себя специфические и общие для любой целенаправленной деятельности компоненты. Общим является опосредованность поведения (в отличие от импульсивного, ситуативного) внутренним интеллектуальным планом, выполняющим функцию сознательной регуляции деятельности. При этом внутренний интеллектуальный план направлен на поиск тех действий, которые при данных конкретных условиях могут привести к достижению поставленной цели. Однако такая форма регуляции еще не характеризует собственно волевое поведение. Специфичным для него является наличие внутреннего интеллектуального плана, организующего все имеющиеся у человека в данный момент побуждения в направлении такой их иерархизации, при которой ведущим мотивом становится сознательно поставленная цель. Волевой акт включает в себя борьбу разнонаправленных мотивационных тенденций. Если в этой борьбе берут верх непосредственные побуждения, в том числе и нравственного порядка, деятельность осуществляется помимо ее волевой регуляции. В отличие от этого волевое поведение предполагает наличие таких психических процессов, посредством которых человек усиливает одни мотивационные тенденции, идущие от сознательно поставленной цели, и подавляет другие. Решающая роль в этом процессе принадлежит мысленному построению образа будущей ситуации. В этом случае человек отчетливо представляет себе положительные последствия тех действий, которые он совершит, следуя сознательно поставленной цели, и отрицательные последствия действий, продиктованных непосредственным желанием. Если в результате такого предвидения удущих последствий возникнут положительные эмоции, связанные с достижением сознательно поставленной цели, и они окажутся сильнее имеющихся у человека переживаний, порождаемых непосредственным побуждением, то эти переживания и выступят в качестве дополнительной мотивации, обеспечивающей перевес побуждения со стороны сознательно поставленной цели. Таким образом, активность во внутреннем интеллектуальном плане выступает как условие, порождающее новые мотивационные тенденции. Именно во внутреннем интеллектуальном плане настоящая ситуация, отражаясь в свете будущей, обретает иной смысл, что и определяет завершение борьбы мотивов и принятие решения в пользу волевого поступка, а в тех случаях, когда человек намечает и способы достижения поставленной цели, – и создание намерения.

**Психологическая структура волевого акта.** Волевые действия являются сознательными поступками, совершаемыми человеком по определенным мотивам. В волевом акте присутствуют все три аспекта мотива: и источник активности, и направленность активности, и средство саморегуляции. Мотивы волевых действий крайне разнообразны. К ним относят и чувства, окрашивающие наши желания в определённый эмоциональный тон, и стремления, и понятия о долге, и укоренившиеся привычки. Волевой акт - сложный, многоступенчатый процесс, включающий потребность, определяющую мотивацию поведения, осознание потребности, борьбу мотивов, выбор способа реализации, запуск реализации, контроль реализации. Психологическая структура волевого акта включает подготовительное и исполнительное звенья. Подготовительное звено, в свою очередь, включает: 1) Побуждение к совершению волевого акта. Оно возникает при осознании актуальной потребности или при осознании трудностей, которые при этом возникают. Чаще всего такое осознание с сопутствующими данной потребности эмоциональными состояниями. 2) Представление цели действия. Каждое волевое действие характеризуется тем, что оно заканчивается результатом, который имелся в представлении ещё до начала действия. При отсутствии представления цели действие теряет произвольный характер и становится импульсивным. 3) Представление о средствах, необходимых для достижения намеченной цели. При отсутствии или недостаточной ясности этих представлений волевой акт окажется неосуществимым или неэффективным. 4) Намерение осуществить данное действие. 5) Решение выполнить данное действие. Волевое действие обычно следует за отчётливым решением.

**Подходы.** **Мотивационный подход.** В рамках этого подхода представления о природе свободы сводятся либо к начальному моменту мотивации действия (желание, стремление, аффекта), или к признанию свободы как тесно связанной с мотивацией, но не идентичного ей способности к побуждение действий, в частности к преодолению препятствий. Отождествление воли и доминирующего в сознании желание прослеживается во взглядах значительной части исследователей. Так, одни из них объясняли волю как способность души формировать желания, другие - как последнее желание, предшествующего действия. Тем самым воля возникал не как самостоятельная реальность, а как одно из желаний, выгода которого устанавливается разумом. В рамках этого подхода формируются представления о том, что самым простым волевым процессом является поезд, или самой простой формой свободы является страсть. В таком случае сущность мотива составляли эмоции, а волевой процесс имел два момента: аффекта и обусловленная им действие. Всего во всех вариантах мотивационного подхода подчеркивается именно на побудительные функции воли, т.е. акцентируется Мотивационная ее составляющая.

**Регуляционный подход.** Многие ученые занимались исследованием регулятивной функции воли. Волевой регуляция - опосредованное целями и мотивами создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и правильного направления этой активности. Представители этого направления считают, что специфику воли невозможно вывести из анализа стимульной сферы личности или сознательного преодоления препятствий. Они ставят вопрос о свободе не в связи с проблемой возникновения действий, а в контексте активности человека, направленной на саму себя. Здесь волю понимается как психический механизм, через который личность регулирует свои психические функции. Тогда воля занимает центральное место в ядре личности. Через свободу "Я" управляет мышлением, эмоциями, воображением, желаниями и другими психическими процессами. У свободы есть направляющая и регулятивная функции, она балансирует и конструктивно использует все виды активности человека, не подавляя ни одну из них

**16. Структура индивидных и личностных свойств человека и их общая характеристика.** Индивидные свойства человека и их роль в развитии личности “Индивидные свойства” - термин Ананьева. Человек рождается как существо социально-генетическое, и его индивидные особенности подготовлены к социально-историческому образу жизни общества. На ранних этапах онтогенеза они не представляют собой фактор развития личности в ходе совместной деятельности, а выступают как “безличная предпосылка” развития личности, претерпевающая порой в процессе жизненного пути некоторые изменения. Но они являются условием развития личности. Индивидные свойства преобразуются в зависимости от социального образа жизни, порой превращаясь из предпосылок развития личности в продукт этого развития. Темперамент и задатки не представляют собой свойств личности и не являются её основой. Они определяют формально-динамические аспекты поведения личности и оказывают влияние на становление личности. Индивидные свойства развиваются и преобразуются в контексте социально-исторического образа жизни общества. Наивысшей формой интеграции индивидных свойств являются темперамент и задатки. Индивид - то, в чем данный человек подобен остальным; индивидуальность - то, чем он отличается. "Индивидом рождаются, а личностью становятся" . Биологические особенности человека состоят именно в том, что у него нет унаследованных инстинктивных форм деятельности и поведения. Этому подтверждение - очень малый относительно взрослого вес головного мозга новорожденного, его беспомощность и длительный период детства. Индивидные свойства выражают тенденцию человека как "элемента" в развивающейся системе общества к сохранению, обеспечивая широкую адаптивность человеческой популяции. Изучение индивидных предпосылок развития личности заключается в том, при каких обстоятельствах, каким путем и в чем находят свое выражение закономерности созревания индивида в личностном развитии, а также как они преобразуются. Индивидные особенности (возрастно-половые и индивидуально-типические свойства). Наивысшей формой интеграции индивидных свойств являются темперамент и задатки.

**Роль индивидных свойств:**1. Индивидные свойства характеризуют преимущественно формально-динамические особенности поведения личности, энергетический аспект протекания психических процессов.2. Определяют диапазон возможностей выбора той или иной деятельности (например, экстраверсия-интроверсия располагает к определенному выбору видов деятельности).3. Индивидные свойства приобретают особое значение, если они становятся осознаваемыми, то есть приобретают символ, означивание (калека не может знать об ограниченности своих действий, пока ему об этом не скажут).

Если индивидные свойства человека становятся знаками, они подчиняются сознательной саморегуляции и могут стать не только предпосылкой, но и результатом развития личности. Использование индивидных свойств как знаков лежит в основе происхождения индивидуальных стилей и открывает большие возможности компенсации и коррекции. Отдельные индивидные свойства и их роль. Возраст - с ним связаны сенситивные и критические периоды в жизни человека, а также возрастная периодизация. Сенситивные периоды - периоды повышенной восприимчивости, отзывчивости, чувствительности индивида в данном возрасте к определенного рода воздействиям. Критические периоды - наибольшая чувствительность к неадекватным раздражителям ("повреждаемость"). Потребности - если они проявляются на уровне условий существования деятельности, они могут подчиняться механизмам гомеостаза. Но если они занимают место смыслообразующих мотивов (например, голодовки) - они включаются в контекст поведения индивидуальности или личности. Пол - предпосылка развития психологического пола личности, так как половая адекватная роль не данность, а результат развития.

**17. Темперамент: характеристика и место в структуре психики, основные теории и современные подходы к изучению.** Темперамент (от латинского temperamentum – надлежащее соотношение частей), особенности психики, объясняющие образ действий человека в той или иной ситуации. Выделяются две ведущие характеристики:

* - Активность, в которой человек взаимодействует с окружающим миром. Она проявляется в темпе, быстроте, интенсивности действий;
* -Эмоциональность, которая выражается в чувствительности, импульсивности и впечатлительности.

По мнению И.П. Павлова, темпераменты являются "основными чертами" индивидуальных особенностей человека. Их принято различать следующим образом: сангвинический, флегматичный, холерический и меланхолический.

Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждений, взглядов, интересов, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности (не следует смешивать свойства темперамента со свойствами характера или способностей). К свойствам темперамента относятся индивидуальные особенности, которые:

* - Регулируют динамику психической деятельности в целом;
* - Характеризуют особенности динамики отдельных психических процессов;
* - Имеют устойчивый и постоянный характер и сохраняются в развитии на протяжении длительного отрезка времени;
* -Находятся в строго закономерном соотношении, характеризующем тип темперамента;
* - Однозначно обусловлены общим типом нервной системы.

Пользуясь определенными признаками, можно с достаточной определенностью отличить свойства темперамента от всех других психических свойств личности. Анализ внутренней структуры темперамента представляет значительные трудности, обусловленные отсутствием у темперамента (в его обычных психологических характеристиках) единого содержания и единой системы внешних проявлений. Попытки такого анализа приводят к выделению трех главных, ведущих, компонентов темперамента, относящихся к сферам общей активности индивида, его моторики и его эмоциональности. Каждый из этих компонентов, в свою очередь, обладает весьма сложным многомерным строением и разными формами психологических проявлений. Особое значение в структуре темперамента имеет тот его компонент, который обозначается как общая психическая активность индивида. Сущность психической активности заключается в стремление личности к самовыражению, эффективному освоению и преобразованию внешней действительности; конечно при этом направление, качество и уровень реализации этих тенденций определяется другими особенностями личности: ее интеллектуальными и характерологическими особенностями, комплексом ее отношений и мотивов. Степень активности распространяется от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высшей степени энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема - на другом. К группе качеств, составляющих первый компонент темперамента, вплотную примыкает группа качеств, составляющих второй - двигательный, или моторный компонент, ведущую роль в котором играют качества, связанные с функцией двигательного (и специального речедвигательного аппарата). Среди динамических качеств двигательного компонента следует выделить такие, как быстрота, сила, резкость, ритм, амплитуда и ряд других признаков мышечного движения. Совокупность особенностей мышечной и речевой моторики составляет ту грань темперамента, которая легче других поддается наблюдению и оценке и поэтому часто служит основой для суждения о темпераменте их носителя.

Третьим основным компонентом темперамента является эмоциональность, представляющая собой обширный комплекс свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, протекания и прекращения разнообразных чувств, аффектов и настроений. По сравнению с другими составными частями темперамента этот компонент наиболее сложен и обладает разветвленной собственной структурой. В качестве основных характеристик эмоциональности выделяют впечатлительность, импульсивность и эмоциональную лабильность. Впечатлительность выражает аффективную восприимчивость субъекта, чуткость его к эмоциональным воздействиям, способность его найти почву для эмоциональной реакции там, где для других такой почвы не существует. Термином “импульсивность” обозначается быстрота, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без их предварительного обдумывания и сознательного решения выполнить их. Под эмоциональной лабильностью обычно принимается скорость, с которой прекращается данное эмоциональное состояние или происходит смена одного переживания другим. Основные компоненты темперамента образуют в актах человеческого поведения то своеобразное единство побуждения, действия и переживания, которое позволяет говорить о целостности проявлений темперамента и дает возможность относительно четко ограничить темперамент от других психических образований личности - ее направленности, характера, способностей и др.

**Основные подходы**: В изучении темперамента выявились два подхода к его исследованию - структурный и типологический. Представители **структурного подхода** описывают темперамент через набор признаков характерологических черт личности. При этом мнения различных авторов расходятся в числе и наименовании черт. Бесспорно одно: темперамент обладает набором психических характеристик, таких как:

* - активность – интенсивность взаимодействия с окружающим миром;
* - реактивность – уровень интенсивности реакции как ответ на определенные раздражители;
* - темповые характеристики - скорость выполнения любых действий;
* - эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость;
* - экстраверсия – интроверсия;
* - ригидность – практичность;
* - подчиненность – доминантность (скорость подчинения или подчинять себе);
* - чувствительность – тонкость восприятия внешнего мира;
* - тревожность и др.

Представители **типологического подхода** считают, что существует ряд типов темперамента, хотя так же расходятся во мнении об их числе. Выше было показано, что в чистом виде типа темперамента (сангвиник – экстраверт, холерик – экстраверт, флегматик интроверт, меланхолик – интроверт) не существуют. Между четырьмя типами темперамента существуют (по оценкам некоторых психологов) 16 промежуточных форм, как вариации основных типов, кроме того следует учесть, что сторонники типологического подхода выделенные ими типы темперамента наделяются в большинстве своем теми же характеристическими признаками темперамента и свойствами высшей нервной деятельности, которой пользуются сторонники структурного подхода.

**18. Гуморальные теории темперамента: их характеристика, достоинства и недостатки.**

Темперамент в переводе с латинского языка означает « смесь ». Гиппократ считал, что состояние организма зависит от соотношения жидкостей в нем. Теорию Гиппократа называют гуморальной, так как он считал, что тип темперамента зависит от того, какая из 4 жидкостей преобладает в организме человека. Если преобладает кровь, то темперамент будет сангвинический. Если преобладает желчь, то темперамент будет холерический. Если в организме человека преобладает слизь или лимфа, то человек будет флегматиком, а если преобладающей жидкостью является черная желчь, то темперамент будет меланхолический.

**Сангвинический темперамент.** Сангвиник быстро сходится с людьми, жизнерадостен, легко переключается с одного вида деятельности на другой, но не любит однообразной работы. Он легко контролирует свои эмоции, быстро осваивается в новой обстановке, активно вступает в контакты с людьми. Его речь громкая, быстрая, отчетливая и сопровождается выразительными мимикой и жестами. Но этот темперамент характеризуется некоторой двойственностью. Если раздражители быстро меняются, все время поддерживается новизна и интерес впечатлений, у сангвиника создается состояние активного возбуждения и он проявляет себя как человек деятельный, активный, энергичный. Если же воздействия длительны и однообразны, то они не поддерживают состояния активности, возбуждения и сангвиник теряет интерес к делу, у него появляется безразличие, скука, вялость. У сангвиника быстро возникают чувства радости, горя, привязанности и недоброжелательности, но все эти проявления его чувств неустойчивы, не отличаются длительностью и глубиной. Они быстро возникают и могут так же быстро исчезнуть или даже замениться противоположными. Настроение сангвиника быстро меняется, но, как правило, преобладает хорошее настроение.

**Флегматический темперамент**. Человек этого темперамента медлителен, спокоен, нетороплив, уравновешен. В деятельности проявляет основательность, продуманность, упорство. Он, как правило, доводит начатое до конца. Все психические процессы у флегматика протекают как бы замедленно. Чувства флегматика внешне выражаются слабо, они обычно невыразительны. Причина этого - уравновешенность и слабая подвижность нервных процессов. В отношениях с людьми флегматик всегда ровен, спокоен, в меру общителен, настроение у него устойчивое. Спокойствие человека флегматического темперамента проявляется и в отношении его к событиям и явлениям жизни флегматика нелегко вывести из себя и задеть эмоционально. У человека флегматического темперамента легко выработать выдержку, хладнокровие, спокойствие. Но у флегматика следует развивать недостающие ему качества - большую подвижность, активность, не допускать, чтобы он проявлял безразличие к деятельности, вялость, инертность, которые очень легко могут сформироваться в определенных условиях. Иногда у человека этого темперамента может развиться безразличное отношение к труду, к окружающей жизни, к людям и даже к самому себе.

**Холерический темперамент.** Люди этого темперамента быстры, чрезмерно подвижны, неуравновешенны, возбудимы, все психические процессы протекают у них быстро, интенсивно. Преобладание возбуждения над торможением, свойственное этому типу нервной деятельности, ярко проявляется в несдержанности, порывистости, вспыльчивости, раздражительности холерика. Отсюда и выразительная мимика, торопливая речь, резкие жесты, несдержанные движения. Чувства человека холерического темперамента сильные, обычно ярко проявляются, быстро возникают; настроение иногда резко меняется. Неуравновешенность, свойственная холерику, ярко связывается и в его деятельности: он с увеличением и даже страстью берется за дело, показывая при этом порывистость и быстроту движений, работает с подъемом, преодолевая трудности. Но у человека с холерическим темпераментом запас нервной энергии может быстро истощиться в процессе работы и тогда может наступить резкий спад деятельности: подъем и воодушевление исчезают, настроение резко падает. В общении с людьми холерик допускает резкость, раздражительность, эмоциональную несдержанность, что часто не дает ему возможности объективно оценивать поступки людей, и на этой почве он создает конфликтные ситуации в коллективе. Излишняя прямолинейность, вспыльчивость, резкость, нетерпимость порой делают тяжелым и неприятным пребывание в коллективе таких людей.

**Меланхолический темперамент.** У меланхоликов медленно протекают психические процессы, они с трудом реагируют на сильные раздражители; длительное и сильное напряжение вызывает у людей этого темперамента замедленную деятельность, а затем и прекращение ее. В работе меланхолики обычно пассивны, часто мало заинтересованы (ведь заинтересованность всегда связана с сильным нервным напряжением). Чувства и эмоциональные состояния у людей меланхолического темперамента возникают медленно, но отличаются глубиной, большой силой и длительностью; меланхолики легко уязвимы, тяжело переносят обиды, огорчения, хотя внешне все эти переживания у них выражаются слабо. Представители меланхолического темперамента склонны к замкнутости и одиночеству, избегают общения с малознакомыми, новыми людьми, часто смущаются, проявляют большую неловкость в новой обстановке. Все новое, необычное вызывает у меланхоликов тормозное состояние. Но в привычной и спокойной обстановке люди с таким темпераментом чувствуют себя спокойно и работают очень продуктивно. У меланхоликов легко развивать и совершенствовать свойственную им глубину и устойчивость чувств, повышенную восприимчивость к внешним воздействиям.

**19. Конституциональные теории темперамента: их характеристика, достоинства и недостатки.** 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. Большинство больных шизофренией, по мнению Э. Кречмера, составляют лепто­соматики, хотя встречаются и атлетики. Пикники же образуют наибольшую группу среди больных циклофренией (маниакально-депрессивным психозом) (рис. 3.2). Атлетики, которые менее других предрасположены к психическим заболеваниям, обнаруживают некоторую склонность к эпилепсии. 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.

В зависимости от склонности к разным эмоциональным реакциям Э. Кречмер выделил две большие группы людей. Эмоциональная жизнь одних характеризуется диадетической шкалой (т. е. свойственные им настроения располагаются на шкале, полюсами которой являются «веселый—печальный»). Эта группа людей обладает циклотимическйм типом темперамента. Эмоциональная жизнь других людей харак­теризуется психэстетической шкалой («чувствительный — эмоционально тупой, не­возбудимый»). Эти люди обладают шизотимическим темпераментом.

Шизотимии (название происходит от шизофрении) имеет лептосоматическое или астеническое телосложение. При расстройстве психики обнаруживает предраспо­ложенность к шизофрении. Замкнут, склонен к колебаниям эмоций от раздражения до сухости, упрям, малоподатлив к изменению установок и взглядов. С трудом приспосабливается к окружению, склонен к абстракции.

Циклотимик (название происходит от циркулярного, или маниакально-депрессивного психоза) является противоположностью шизотимика. Имеет пикническое телосложение. При нарушении психики обнаруживает предрасположен­ность к маниакально-депрессивному психозу. Эмоции колеблются между радостью и печалью, легко контактирует с окружением, реалистичен во взглядах.

Связь между типом телосложения и некоторыми психическими свойствами или, в крайних случаях, психическими заболеваниями Э. Кречмер, объяснял тем, что как тип строения тела, так и темперамент имеют одну и ту же причину, они обусловлены деятельностью эндокринных желез и связанного с этим химическим составом крови и, таким образом, зависят прежде всего от определенных особенностей гормональной системы.

Сопоставление типа телосложения с эмоциональными типами реагирования, осуществленное Э. Кречмером, дало высокий процент совпадения .В зависимости от типа эмоциональных реакций Э. Кречмер выделяет веселых и грустных циклотимиков и чувствительных или холодных шизотимиков.

Конституциональная типология У. Шелдона. Несколько позже в США приобрела популярность концепция темперамента У. Шелдона, сформулированная в 1940-х годах. В основе взглядов Шелдона, типология которого близка к концепции Кречмера, лежит предположение о том, что структура тела определяет темперамент, который является его функцией. Но эта зависимость маскируется большой сложностью нашего организма и психики, и потому раскрытие связи между физическим и психическим требует выделения таких физических и пси­хических свойств, которые в наибольшей степени обнаруживают эту зависимость.

У. Шелдон исходил из гипотезы о существовании основных типов телосложения, которые он описал, пользуясь специально разработанной фотографической техникой и сложными антропометрическими измерениями. Оценивая каждое из 17 выделенных им измерений по 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 (7-1 -1). 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 (1-7-1). 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 (1-1-7). Из эктодермы развивается кожа и нервная ткань. Организм хрупок и тонок, грудная клетка уплощена. Относительно слабое развитие внутренних органов и телосложения. Конечности длинные, тонкие, со слабой мускулатурой. Нервная система и чувства относительно 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.

Он изучил 60 психологических свойств, причем основное внимание было обращено на такие свойства, которые связаны с характеристиками экстраверсии—интроверсии. Свойства оценивались, как и в случае соматотипа, по семибалльной шкале. Путем корреляции были выделены три группы свойств, которые были названы в зависимости от функций определенных органов тела: висцеротония (лат. viscera — внутренности), соматотония (греч. soma — тело) и церебротония (лат. cerebrum — мозг). В соответ­ствии с этим он выделил людей трех типов темперамента: висцеротоников (7-1-1), соматотоников (1-7-1) и церебротоников (1-1-7).

**20. Факторные теории темперамента: их характеристика, достоинства и недостатки.** В конце ХIX и в начале ХX в. появились исследования, которые сводилось к описанию проявления свойств темперамента людей в повседневных обстоятельствах. Так, К. Юнг разделил людей на экстравертов и интровертов, в зависимости от внешних или внутренних причин активности психики. Нидерландские психологи Г. Хейманс и Э. Вирсма разработали опросник, с помощью которого старались определить главные свойства темперамента в поведении индивидов. По их мнению к таким свойствам следует отнести:

* эмоциональность - отсутствие эмоциональности, то есть частота проявления эмоциональных реакций в повседневных ситуациях;
* активность - пассивность, как проявление поведения во время отдыха;
* первичная функция - вторичная функция, как показатель силы и скорости возникновения и угасание реакций на раздражители внешнего мира.

Как выяснилось в дальнейших исследованиях (например, в исследованиях Г. Айзенка), существует аналогия между преобладанием первичной функции и экстраверсией и между преобладанием вторичной функции и интроверсией в поведении индивидов. В отличие от гуморальной и конституциональной теории, в границах этих исследований было высказано утверждение, что каждое свойство, которое входит в темперамент, имеет индивидуальную степень выраженности. Поэтому в человеческой популяции существуют индивиды с разной степенью выраженности того или другого свойства. Как подчеркивала А. Анастази, этот подход дал возможность утверждать, что распределение признаков темперамента происходит вдоль беспрерывной шкалы. Ч. Спирмен применил факторный анализ, с помощью которого попробовал сводить большое количество свойств к небольшому числу наиболее важных в психическом составе индивида. Так, благодаря использованию факторного анализа появились в психологии факторные теории темперамента, построение которых продолжили Гилфорд, Л. Терстоун, Г. Айзенк и прочие. Надо подчеркнуть, что слово "фактор" в психологии начал использоваться не в математическом понимании, а в том первоначальном значении, которое означает движущую силу, как причину явления, процесса. Иначе говоря, факторы в структуре формально-динамических составных психики -темпераменте, выступают причинами проявления его свойств в поведении индивида. Дж. Гилфорд, используя метод анкетирования на протяжении 20-ти лет, создал 13-ти факторную теорию темперамента. В основу, как известно, были положены полярные проявления свойств, или, точнее говоря, одно свойство, которое может иметь или минимальную, или максимальную степень выраженности у субъекта. Такими факторами Гилфорд считал: Активность. Доминантность. Мужество. Уверенность в себе. Самообладание. Общительность. Рефлексивность. Депрессия. Эмоциональность. Сдержанность. Беспристрастность. Доброжелательность. Толерантность.

Основным недостатком в теории 13-ти факторов темперамента считается отсутствие четкой границы между стойкими свойствами, которые проявляются независимо от обстоятельств, и пластическими свойствами, которые, наоборот, формируются во время развития индивида. Здесь мы снова встречаем "смесь" тех составных, одни из которых относятся к темпераменту, а другие к характеру человека.

7-ми факторную теорию темпераментов разработал Л. Терстон. Он тоже использовал анкетный метод и выделил такие факторы: Активность. Энергичность. Импульсивность. Доминантность. Стабильность. Социабельность. Рефлексивность.

Терстоун использовал такой же прием, как и Гилфорд. Каждый фактор имеет два полюса выраженности -минимальный и максимальный. Измеряя степень выраженности того или другого фактора в баллах, Терстоун предложил графическое изображение - профиль темперамента. Сравнение лишь нескольких факторных теорий позволяет обратить внимание на то, что к свойствам темперамента относятся разные качественные и количественные показатели. Среди них есть как постоянные, стойкие свойства, так и изменяющиеся свойства. Но большинство исследователей темперамента сходятся на том, что свойства темперамента - это формально-динамические свойства, которые остаются неизменными на протяжении жизни. Поэтому факторные теории, возвратились к главному толкованию: темперамент - это сложная смесь свойств, которые у каждого индивида все же находятся в надлежащем отношении.

**21. Психофизиологические теории темперамента: их характеристика, достоинства и ограничения.**

Эти теории пытаются связать между собой телесные и психические признаки. В этом случае легко заметные физические признаки могут рассказать о скрытых физических особенностях. Критика конституционной теории на подход биологизаторский: телесные признаки - одно, а психические свойства – совершенно другое. Что подразумевает человек, когда говорит о себе «Я». – Это и тело, психика, социальный статус или рука или всё это закономерно связанное. В образе «Я» у людей доминирует социальные и психологические компоненты, значительно они остались духовные и телесные, что дополнительно познаёт себе плодами и отзывами других. Очень велик соблазн связать телесные признаки с психическими. «Нупочему,разкрасиваядевушка,тосразудура?!»

Каким образом можно связать телесные признаки с психическими особенностями;

1. Гены обладают много направленными действиями, один и тот же ген контролирует телесное свойство и психическое. Психические свойства коррелируют с телесными признаками за счёт сопряжённого влияния генов на тело и психику.

2. Гены обеспечивают своеобразие в строении тело и в строении нервных структур. Различие в строении нервных структур обеспечивают различные психогенные свойства. Структура тела связаны с психическими свойствами.

3. Установки окружающих влияют на самовосприятие человека и подгоняют его реакции к ожидаемым. Человека было легче воспринимать по внешне телесным качествам, чем по внутренним. Поэтому, по внешним признакам можно приписать человеку психические реакции. «Если все говорят ослу, что он верблюд, то он почувствует себя горбатым». Окружающие провоцируют у человека ожидаемые реакции. Примеры конституциональных историй.

В начале 20 века в эту концепцию выразил Хлод Сиго, французский врач. Сущность – каково телосложение, таков и темперамент. Выделил 4 типа:

* Дыхательный тип – узкий таз.
* Пищеварительный большой живой, большие челюсти.
* Мускульный тип средний таз.
* Церебральный тип узкое тело.

Эти представления развил Э. Кречмер. Выпустил работу – строение тела и характер. Особенность его подхода: телосложение связано с психическими заболеваниями. Критики: нельзя переносить данные с больных людей на здоровых.

1. Лептосаматик – цилиндрическое тело, высокий рост, плоская грудь, длинное лицо, длинный нос, длинные конечности, кости и мышцы тонкие. Крайнее выражение признаков – астении, слабый.

2. Пикник – бочкообразный – тучный, большой живот, маленькая шея, круглая голова.

3. Атлетик хорошая мускулатура, крепкое телосложение, широкие плечи, узкие бёдра.

4. Несформированный, деформация телосложения.

Кречмер говорил о пропорциях, а не об абсолютных размерах, следовательно, толстые лептосаматики; худые пикники; вялые атлетики. Статистические исследования поддержали представление Кречмера, в зависимости от строения тела есть склонность к определённым ситуациях. В палатах шизофреников – 50% лептосаматиков, циклофреников - пикники 65%, эпилептики мало пикников. Наиболее склонные к психологическим заболеваниям лептосоматики, наименее атлетики и диспластики. У здоровых людей психопатические черты слабо выражены, → Кречмер разделил их на 2 полюса:

* Пикники склонные к (маниакально – депрессивным состояниям) циклотимики.
* Лептосоматики – шизотимические реакции, названные шизотимики.

2 базовых темперамента:

* Шизотимик – по физическому развитию это лептосаматики, астении. Замкнут, упрям, с трудом меняет свои установки и взгляды. Сложно приспосабливается к окружающим, склонен к абстракции. Эмоции от раздражения до сухости. Сухощавый и сухой.
* Циклотимик – по физическому строению пикник, предрасположен к МДП, коммуникабельный, реалистичный, эмоции от радости до печали. Полный жира, полный жизни, полный и заполненный.

В середине 20 в. наступило разочарование, большинство людей не желали вписывать в эту классификацию и не хотели принадлежать ей. Нельзя всё здоровое человечество втиснуть в 2 патологических типа. В 40-х годах 20 века Шелдон проводил по каждому испытуемому 17 замеров, физических свойств и оценивал по 7-ми бальной шкале. И замерял 60 психологических свойств. Выявил 3 основных параметра, для выведения оптимальной формы:

3 типа телосложения:

* Эндоморф – развитые внутренние органы – телосложение слабое, избыток жировых тканей (пикник)
* Мезоморф – развита мышечная система. Стройное крепкое тело, психологическая устойчивость и сила (атлетик).
* Эктоморф – развита кожа и нервная ткань, организм хрупкий, мускулатура слабая, нервная система и чувства легко возбудимы (церебрастоник; лептосоматик).

Смешанный тип, если черты не выражены.

По психическим свойствам получилось 3 типа – висцероптоники, соответствующие эндоморфам, саматотоники – мезоморфы, церебратоники - эктоморфам.

Выводы:

* Шелдон связывал психические и физические типы.
* С помощью замеров провёл категоризацию физических и психических типов параллельно;
* в основном ориентировался на экстраверсию и интроверсию.

**22. Функциональные асимметрии человека (моторная, сенсорная и психическая) и их изучение в психологии.**

Слово асимметрия в данном случае обозначает отсутствие симметрии мозговых полушарий. Билатеральная асимметрия - это такой тип асимметрии, при которой правый и левый объекты подобны друг другу, но их невозможно совместить путем обычных перемещений в пространстве. Каждый из таких зеркальных (энантиоморфных) объектов несет в себе черты, отличающие его от другого зеркального объекта только при сравнении с этим другим. Типология асимметрий предполагает несколько оснований для классификаций. У млекопитающих различают две формы асимметрии: межполушарную, т.е. доминирование активности структур одного полушария, и функциональную - специализацию каждого полушария при выполнении отдельных функций. По характеру проявления можно выделить три вида асимметрий: моторную, сенсорную и психическую.

**Моторная асимметрия.**Имеется в виду совокупность признаков неравенства функций рук, ног, половин туловища и лица в формировании общего двигательного поведения и его выразительности.

РУКИ**.** Рука - «самый полифункциональный орган двигательной активности».Многообразны функциональные асимметрии рук. У преобладающего большинства населения земли правая рука превосходит левую по силе. Руки неравны по точности и скорости движений, совершаемых в разных направлениях. Так, точность движений правой руки уменьшается при перемещении тела вправо, левой - при перемещении тела влево. Движения ведущей руки дозируются, управляются, осознаются точнее. При одновременном представлении движений рук больше внимания испытуемого концентрируется на движениях правой руки, если он правша. Движения ведущей руки полнее отражают эмоциональные и личностные особенности человека, отличаются большей степенью автоматизации, а движения указательного пальца этой руки точнее модулируются. Количество изменений направлений движений у правой руки больше, чем у левой. Диадохокинез более развит справа, маятникообразные движения при ходьбе больше у левой руки правшей, очень редко они бывают выраженнее у правой руки левшей, что объясняет «насилием праворукой культуры». Левая рука у правшей более вынослива к статичному усилию, чаще служит опорой, тогда как правая рука играет роль активного исполнителя.

НОГИ.По размерам, длине ноги не совсем равны. Обувь, шитая «на две строго симметричные колодки, сидит плотнее на одной, чем на другой ноге». Левая нога «относительно чаще крупнее, чем правая», но относительное число людей с преобладанием левой ноги над правой меньше, чем с преобладанием правой руки над левой - 50%-60%. У ног нет «столь бросающегося в глаза на верхних конечностях разделения труда»; «равноножие» должно быть более частым, чем «равноручие». Ноги неравны по силе. На степени этой асимметрии сказывается образ жизни, опыт профессиональной деятельности человека. Ноги неравны по длине шага. Обычная ходьба, передвижение на лыжах и плавание с завязанными глазами невозможны по прямой линии уже в пределах 100м, что А.А. Поцелуев объясняет присущей человеку асимметрией ног. Она отражается на особенностях ходьбы по необозначенной местности. Левоногие отклоняются вправо за счет большей длины шага левой ноги; кривая их движения приближается к кругу с направлением по ходу часовой стрелки. Правоногие отклоняются влево, направление их движения по кругу получается против часовой стрелки.

**Сенсорная асимметрия.** Под сенсорной асимметрией мы имеем в виду совокупность признаков функционального неравенства правой и левой частей органов чувств. Однако с точки зрения такой асимметрии далеко не в равной мере изучены зрение, слух, осязание, обоняние, вкус человека. Сенсорные асимметрии (как и моторные) проявляются не изолированно, а только в целостной нервно-психической деятельности человека.

ЗРЕНИЕ.С помощью глаз воспринимается 90% информации. В бинокулярном зрении, по Г.А. Литинскому, зрительные впечатления каждого из глаз обладают неодинаковой силой и качеством, «перевешивает впечатлительная способность одного из глаз и это превалирование чаще на правом глазу». Различно цветоощущение. Цвет, поступающий одновременно в каждый глаз, окрашивает бинокулярное поле зрения неодномоментно: цветной фильтр, поставленный перед ведущим глазом, определяет мгновенное окрашивание бинокулярного поля зрения, а поставленный перед не ведущим - с латентным периодом. Различна прицельная способность и локализация объекта в пространстве. Наиболее часто преобладает правый глаз, на втором месте по частоте - левый, значительно реже встречается равенство глаз. При зрительно-пространственной симметрии неустойчиво и неточно прицеливание; человек с такой симметрией испытывает трудности при локализации объекта в пространстве. При правом ведущем глазе (по прицельной способности) более совершенно правостороннее монокулярное поле зрения, значительно более обширное во всех координатах, особенно кнутри и кнаружи. При доминировании левого глаза преобладает левостороннее монокулярное поле зрения. Различна двигательная активность мышц глаза. Ведущий глаз первым устремляет взор к предмету, неведущий направляет зрительную ось на точку фиксации ведущего глаза; в ведущем глазе раньше включается механизм аккомодации; при фиксации предмета ведущий глаз управляет установкой подчиненного; мышцы неведущего глаза развиты негармонично.

СЛУХ. Наиболее важное средство общения человека - речь, обеспечивает слух. Различна острота слуха. Показана лучшая чувствительность левого уха. Преобладание левого уха в восприятии неречевых звуков - музыкальных, ритмических и интонационных, эмоциональных особенностях речевого сообщения. Вокально-музыкальные отрывки с разными эмоциональными оттенками (радость, горе, безэмоциональность, гнев, страх) лучше воспринимаются левым ухом.

**Психическая асимметрия.** Определение этой асимметрии более трудно. Психическая асимметрия имеется в виду в двух планах. В первом она выражает собой неравенство функций полушарий мозга в формировании целостной нервно-психической деятельности.Моторные и сенсорные процессы человека, по всей вероятности, резко дифференцируется, когда они проявляются в сочетании с психическими процессами.Психические процессы, зависимые от правого полушария мозга, по существу включают в себя сенсорные асимметрии. В целом они могут обозначаться как психосенсорные процессы. Они составляют для одного из двух главных видов познания человека - познания с помощью органов чувств с формированием чувственных образов внешнего мира и самого себя. Такое познание возможно лишь при непосредственном контакте объекта познания с органами чувств.Психические процессы, зависимые от левого полушария, тесно соотносятся с двигательными асимметриями. Здесь уже дифференцируются психомоторные процессы.Наиболее высокоорганизованным видом психомоторной деятельности является процесс формирования речи. Только на основе речи стало возможным формирование принципиально нового - абстрактного познания. Это означает, что человек становится способным познать то, чего нет сейчас и здесь, чего он никогда в прошлом не видел, не слышал, не осязал; он приобретает способность приобщиться к общечеловеческому опыту, накопленному всеми предыдущими поколениями человечества знаниями.Во втором плане определения психической асимметрии понимается нарушение симметрии собственно психических процессов - психосенсорных и психомоторных. Если в первом плане они выглядят различными по тому, что первые зависимы от функционирования правого, а вторые - от левого полушария мозга, то во втором плане они представляют различными по времени их формирования. Психосенсорные процессы формируются в настоящем времени при постоянном сопоставлении получаемых сейчас чувственных образов с образами прошлых восприятий субъекта

**23. Сущность и место характера в структуре целостной индивидуальности. Принципы научного характерологического исследования. Факторы формирования характера и его структура.**Характер – индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обусловливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах. Характером называют обычно своеобразие склада психической деятельности, проявляющееся в особенностях социального поведения личности, и в первую очередь – в отношениях к профессии, людям, самому себе. В отечественной психологии всегда подчеркивалось, что «хребет характера» составляет воля – устойчивость в действиях, принципиальность, взаимоотношение интеллекта и личности, наличие жизненных целей. За рубежом, также отмечая элемент характера, связанный с самоконтролем и саморегуляцией, в качестве синонима иногда употребляют понятия «Сила Я», «Сила Сверх-Я». (Современный психиатр П.Волков для разведения понятий "личность" и "характер" использует следующую аналогию. "Река – это характер, а личность – пловец в ней. У него имеются три возможности. Он может плыть против течения, и тогда остается на месте, расходуя массу усилий. Пловец может слепо отдаться течению реки и разбиться о камни, попасть в водоворот. И, наконец, он может, плывя по течению, с помощью хорошей техники плавания управлять траекторией своего движения. Это сравнение поясняет те отношения, в которые личность может поставить себя к характеру. Очевидно, что третий вариант – самый лучший, но он требует знаний и работы над собой" Если не всегда возможно определить водораздел между проявлениями характера и личности, то еще сложнее разделить характер и темперамент. В.Кречмер, сын известного психиатра Э.Кречмера, пользовался следующими дефинициями. Темперамент – это врожденная особенность протекания психофизиологических процессов (их темп, инертность, накал, способность к переключению и т.п.). Характер же – это устойчивая особенность отношения человека к миру, окружающим людям и себе. А.Г.Ковалев и В.Н.Мясищев подходы к исследованиям индивидуальности разделили на четыре группы: 1. Характер и темперамент отождествляются. 2. Между ними устанавливаются антагонистические отношения. 3. Темперамент является элементом характера. 4. Темперамент признается основной природой характера.

Последняя позиция наиболее близка исследованиям, осуществляемым в рамках отечественной науки (в том числе и специальной теории идивидуалъности). Здесь утверждается, что темперамент и характер взаимообусловливают друг друга. Темперамент не односторонне определяет характер; жизненные впечатления, воспитание и обучение на естественной основе темперамента – свойствах нервной системы и генетических программах – ткут свои узоры. Но, в отличие от темперамента, который обладает устойчивостью, тотальностью и описывает формальные (не зависящие от содержания деятельности) особенности поведения, характер проявляется не во всем и не всегда. Можно выделить два способа позиционирования характера среди других психологических категорий. Первый путь, который оказался предпочитаемым в отечественной психологии, не обрывая его связен с темпераментом, приближает характер к содержательным и духовно-мировоззренческим качествам индивидуальности. Второй путь очерчивает риск психического нездоровья и даже указывает направление наиболее вероятного развития патологии. Таким образом, характер может содержать в себе указание как на «вершины», так и на «глубины» развития индивидуальности. Если темперамент может не определять содержательной стороны отношения личности (хотя в последнее время и это тоже подвергается сомнению), то характер именно их и отражает – предпочтения, значимые отношения и даже тенденции психического нездоровья. Так, Б.Г.Ананьев считал, что каждая черта характера представляет собой определенное существенное отношение личности к окружающему миру, среди которых могут быть названы такие объекты, как 1) природа, общество и общественные идеи (идеология), 2) труд как способ существования человека, 3) другие люди, общественная связь с которыми присуща данному индивиду, 4) собственная деятельность и личность человека.

**Принципы научного характерологического исследования**. Научные принципы исследования характера, отражающие объективные закономерности его развития, являются результатом обобщения всего накопленного научного материала в этой области. Прежде всего, когда мы изучаем различия между людьми, то естественно, что люди являются нашими объектами изучения. Изучая отличия людей друг от друга, мы, естественно, не должны судить о них по себе, а поэтому объективный метод издавна сопутствовал индивидуально-психологическим и характерологическим исследованиям, хотя система психологических понятий перенималась из общей субъективно идеалистической психологии. Нельзя при этом не вспомнить мысль К. Маркса о познании себя через познание другого. Принцип развития, являющийся основой диалектического понимания в индивидуальной психологии или характерологии, или тенденциозно извращался, или проводился непоследовательно и во всяком случае далеко еще не получил своей глубокой и последовательной реализации. Если фатальная и антиэволюционная теория неизменности характера потерпела ряд поражений как явно несоответствующая действительности, то скрыто, в виде положения об относительно большой роли врожденного, она проникла в зарубежную науку во всякие формы конституционализма. Под покровом теории "созревания" психики она проникла и в теорию развития В. Штерна, по которой все психические новообразования являются лишь созреванием зародыша. Она скрывается и под благородной маской учения о кривой развития характера Г. Гоффмана (H. Hoffmann, 1928), согласно которой характер на разных его стадиях - не что иное, как выявление зародышевых тенденций, управляющих ходом развития. Таким образом, развитие индивидуальности представляло, согласно этим учениям, реализацию наследственного фатума, а среда лишь оформляла особенности человека. При этом многочисленные средоведческие исследования, как правило, игнорировали изменение среды в историческом процессе, изменение среды человеком и возможности перехода человека в другую среду. Важность вопроса о взаимодействии наследственности и среды выдвигает в качестве первоочередной задачу исследования закономерностей развития психических особенностей человека и проблему движущих сил развития этих особенностей. Изучение закономерностей и движущих сил этого развития связано с задачей конкретно-исторического изучения личности в процессе общественного развития. При этом всюду, как в общественном, так и в индивидуальном развитии, наблюдается борьба нового со старым, и наша задача заключается в том, чтобы в изучении хода индивидуального развития вскрыть конкретную характеристику процесса этой борьбы. В сложной структуре личности новое переплетается со старым, при революционной перестройке общества старое явственно выступает как пережитки, задерживающие развитие, поэтому следует уделять им большое внимание. Будучи общественным индивидом, человек остается организмом. Однако если теория общественного развития человека была создана классиками марксизма, то теория развития физиологических основ психики, теория развития высшей нервной деятельности до последнего времени отсутствовала и лишь в XX веке была создана И. П. Павловым. В связи с этим перед психологией, общей и индивидуальной, встали задачи конкретного изучения психического развития на основе синтеза общественно-исторического и естественно-исторического понимания человека и построения общественно-исторической (а не биосоциальной и не социально-биологической) теории природы личности и организма человека в их единстве. При этом небесполезно кратко упомянуть о значении соотношения социального и физиологического в психологическом и психологического с физиологическим. Эти соотношения не раз служили предметом полемики и оценивались неверно. Неправильно было бы считать общественное только содержанием, а физиологическое - только формой. Если содержание целей действия несомненно общественно, то и способы действия, т.е. динамика поведения, общественно регулируются. Вместе с тем, если динамика нервных процессов обусловливает форму психической деятельности, то предметное содержание деятельности тоже представляется физиологически как сложнейший комплекс раздражителей и их следов. Поэтому социальное и физиологическое в человеке соотносятся, как разные аспекты единого объекта.

**Структура характера.** Характер личности весьма многогранен. В нем можно выделить отдельные стороны или черты, которые не существуют изолированно, отдельно друг от друга, а являются связанными воедино, образуя более или менее цельную структуру характера. Структура характера прослеживается в закономерной зависимости между отдельными сторонами характера. Определить структуру или строение характера личности означает выделить в характере основные компоненты или свойства и установить обусловленные ими специфические черты в их сложном отношении и взаимодействии. В структуре характера исследователи выделяют различные свойства.**Черты характера.** Существует разделение черт личности человека на мотивационные и инструментальные. Мотивационные побуждают, направляют деятельность, поддерживают ее, а инструментальные придают ей определенный стиль. Характер можно отнести к числу инструментальных личностных свойств. От него больше зависит не содержание, а манера выполнения деятельности. Правда, как было сказано, характер может проявляется и в выборе цели действия. Однако, когда цель определена, характер выступает больше в своей инструментальной роли, т.е. как средство достижения поставленной цели. 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 случае 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. **Формирование характера** происходит в первой половине дошкольного детства, и мы можем констатировать, что примерно к 2-3 годам ребенок имеет свой характер. Однако первые проявления характера еще не являются убедительным доказательством того, что характер ребенка полностью сформировался. Они, скорее, выступают лишь как начало его формирования. Этот про­цесс продолжается еще как минимум 10-15 лет после того, как признаки первых черт характера стали реально прояв­ляться в поведении ребенка. пределенно говорить о том, что все основные черты ха­рактера появились и начали развиваться у ребенка, мы мо­жем лишь тогда, когда в его психике и поведении обнаружи­лись и волевые, и деловые, и коммуникативные черты хара­ктера, то есть когда ребенок достиг 4-5 лет. Однако это бу­дет неправильно, если иметь в виду только первые черты ха­рактера, потому что они появляются у ребенка уже в 2-3 года. Правильное решение данной проблемы видится в том, чтобы указать не точный возраст появления тех или иных черт характера, а определенный возрастной диапазон, в пре­делах которого появляются и начинают развиваться основ­ные группы черт характера. Это возраст от 2-3 до 5-6 лет.В до­школьном возрасте только закладываются основы характера человека, вернее, черты, которые мы обозначили как пер­вичные или базисные. Когда ребенок поступает в школу, развитие его характера продолжается, в его психологии на­чинают складываться и в реальном поведении проявляться вторичные или ситуационные черты характера.Однозначной связи или зависимости между чертами ха­рактера, которые сложились и проявились раньше, и черта­ми характера, которые складываются и оформляются позд­нее, нет. Например, на основе экстраверсии как первичной черты характера у ребенка могут появиться и развиться такие раз­ные черты характера, как общительность, контактность, внимание к людям, интерес к происходящему вокруг, склонность к профессиям, связанным с общением, и многие другие. На основе такой базисной черты характера, как интроверсия, в свою очередь, могут возникнуть замкнутость, неразговорчивость, нелюбовь к людям, интерес к професси­ям, не предполагающим общение с людьми, и т.д.То, в каком направлении пойдет дальнейшее развитие ха­рактера ребенка после того, как в его психологии и поведе­нии проявились первые черты характера, зависит от многих обстоятельств жизни. Некоторые из них будут рассмотрены далее. Сейчас же отметим, что если первичные или базисные черты характера оказались не вполне благоприятными, то это не означает, что дальнейшее развитие характера обяза­тельно пойдет по аномальному пути. Если первые черты ха­рактера ребенка оказались положительными, то вовсе не обязательно, что и последующие черты характера, сформи­ровавшиеся на этой основе, также окажутся положительны­ми.

Чаще бывает так, что на базе положительных первичных черт характера формируются положительными и вторичные черты характера, а на основе отрицательных базисных черт складываются другие отрицательные черты характера.

Вначале на форми­рующийся характер ребенка оказывает влияние то, как обращаются с ним взрослые. Если ухаживающие за ребенком люди часто общаются с ним, общение это эмоционально по­ложительное, а основные потребности ребенка постоянно и полностью удовлетворяются, то с раннего детства в нем на­чинают формироваться положительные черты характера, та­кие, например, как открытость и доверие к людям.

В дальнейшем, когда ребенок овладеет речью и научится точно определять, за что ой получил то или иное поощрение или наказание, одобрение или неодобрение со стороны окру­жающих людей, решающее влияние на формирование хара­ктера начинает оказывать система поощрений и наказаний, применяемых в процессе воспитания. В поведении ребенка закрепляются, превращаясь затем в соответствующие черты характера, те качества личности, которые получают поло­жительные подкрепления со стороны окружающих его взрослых людей. Те психологические качества и свойства, за проявление которых ребёнок наказывается, обычно исчеза­ют вскоре после их первого проявления.

С возрастом расширяется круг значимых для ребенка лю­дей, в него постепенно включаются новые взрослые и новые сверстники. Соответственно, расширяется и социальная база поощрений и наказаний, под влиянием которых формирует­ся и развивается характер ребенка. Поскольку люди, кото­рые поощряют или наказывают ребенка, имеют большие ин­дивидуальные психологические различия и, соответственно, могут поощрять или наказывать ребенка за разные действия и поступки, в системе складывающихся у ребенка черт ха­рактера в это время могут проявляться определенные проти­воречия.

Указанная тенденция сохраняется и в период обучения в школе. В начале школьного обучения характер ребенка фор­мируется под авторитетным влиянием родителей и учителей как наиболее значимых для младшего школьника людей. Затем, начиная со средних классов школы, авторитет роди­телей и учителей снижается, и на первый план выходят ав­торитет и мнение значимых для ребенка сверстников. В это время одним из главных факторов формирования характера ребенка становится мнение и отношение к нему со стороны сверстников.

В старших классах школы, наряду с сохранением влияния общения со сверстниками, фактором, воздействующим на характер, вновь становится мнение и оценка взрослых людей. Однако теперь молодые люди уже не принимают на веру абсолютно все, что им говорят взрослые. Воздействие последних на формирование характера школьников становится опосредствованным, во-первых, личным отношением старшеклассника к данному человеку, во-вторых, оценкой этого взрослого человека как личности, в-третьих, отношением школьника к себе и его самооценкой. Другими словами, далеко не все взрослые оказывают на характер старшеклассника одинаковое влияние: у некоторых оно более сильное, а у других практически отсутствует. Кроме того, на развивающийся характер старшего школьника начинают влиять и средства массовой информации: печать, радио, телевидение, Интернет.

В дальнейшем на развитие и изменение характера человека могут оказывать влияние как названные выше факторы, так и обстоятельства его личной жизни/Общие факторы, влияющие на характер человека, определяют типичные из­менения которые с возрастом могут происходить и реально происходят в характерах всех без исключения людей. Спе­цифические жизненные обстоятельства, индивидуальные и своеобразные для данного человека, определяют свойствен­ные лично ему изменения в характере, которые не наблюда­ются у большинства других людей. В изменениях характера человека, которые происходят в течение его жизни (имеется в виду период взрослой жизни, на­ступающий после окончания детства, то есть после 15-16 лет), можно отметить общие, типичные, закономерные тен­денции и (специфические, индивидуально своеобразные, то есть нетипичные, изменения. К числу общих, типичных относятся возрастные измене­ния в характере человека. Они сводятся к следующему. С возрастем человек постепенно избавляется от так называ­емых детских черт характера, которые отличают поведение ребенка от поведения взрослого человека. Это, например, безответственность, капризность, эгоцентричность, плакси­вость, детские страхи и многое другое. Напротив, с возрас­том человек приобретает новые положительные черты хара­ктера, и в его личности закрепляются специфические взрос­лые черты, такие, например, как умудренность опытом, терпимость, ответственность, разумность, расчетливость и другие.

**24. Проблема способностей в современной психологии: понятие, основные теории и подходы к типологии.**

Слово «способность» имеет очень широкое применение в самых различных областях практики. Обычно под способностями понимают такие индивидуальные особенности, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей. Однако термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, многими авторами трактуется неоднозначно. Если суммировать всевозможные варианты существующих в настоящее время подходов к исследованию способностей, то их можно свести к трем основным типам. В первом случае под способностями понимают совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое толкование термина «способности». С точки зрения второго подхода под способностями понимают высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Третий подход основан на утверждении о том, что способности — это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. В отечественной психологии экспериментальные исследования способностей чаще всего строятся на основе последнего подхода. Наибольший вклад в его развитие внес известный отечественный психолог Б.М. Теплов. Он выделил следующие три основных признака понятия «способность». Во-первых, под способностями понимаются индивидуально- психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Несмотря на то, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, это не означает, что они никак не связаны со знаниями и умениями. От способностей зависят легкость и быстрота приобретения знаний, умений и навыков. Приобретение же этих знаний и умений, в свою очередь, содействует дальнейшему развитию способностей, тогда как отсутствие соответствующих навыков и знаний является тормозом для развития способностей. Способности, считал Б. М. Теплов, не могут существовать иначе как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем утрачивается. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности, как музыка, техническое и художественное творчество, математика, спорт и т. п., мы поддерживаем и развиваем у себя соответствующие способности. Следует отметить, что успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами.

**25. Основные проблемы и направления в исследовании мотивации. Основные зарубежные (К.Левин, З. Фрейд и др.) и отечественные (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас) теории мотивации.**

Проблема мотивации связана в психологии с поиском ответов на следующие вопросы: каковы внутренние причины, внутренние источники, внутренние побудительные силы активности человека. Логично предположить, что коль скоро выделяются внутренние причины, должны существовать и внешние причины активности личности. И действительно, в психологии выделяют внешние и внутренние причины (источники, побудительные силы, факторы) различных форм активности человека. В разных разделах психологии они называются соответственно объективными и субъективными, социальными и индивидуальными, врождёнными и приобретёнными и т.д. В психологи мотивации они называются стимулами (внешние причины) и мотивами (внутренние причины). Долгое время в психологии велись споры о том, какие причины играют ведущую роль в порождении активности человека. Содержание этих споров хорошо представлено в курсах истории психологии и психологии развития, поэтому на данной проблеме мы останавливаться не будем. Отметим лишь только следующий факт: в настоящее время большинством психологов признаётся тот, что в основе порождения активности человека лежит система внешних и внутренних причин, неаддитивное соотношение которых имеет динамическую природу. Таким образом, проблема мотивации личности это часть более общей проблемы, а именно: проблемы системной природы детерминации активности, деятельности, поведения, развития личности. В каких направлениях разрабатывается проблема мотивации в современной психологии? В основном решаются две базовые задачи. Во-первых, обсуждаются вопросы определения самого понятия «мотивация» и анализируется её содержание, динамика проявления и т.д. Во-вторых, обсуждается вопрос о том, какие психические и не только психические явления могут выступать в качестве мотивов активности личности. Отвечая на первый вопрос, можно утверждать следующее. Большинство психологов склонны рассматривать мотивацию как некоторый процесс актуализации, действия и насыщения-удовлетворения мотива. Такой подход свидетельствует о том, что у человека могут быть устойчивые мотивы, которые существуют в латентной форме, и мотивы, которые экстренно формируются в условиях конкретной ситуации. Данная проблема подробно обсуждается в многочисленных работах по психологии. Нас в большей степени интересует второй вопрос, который непосредственно связан с поиском и определением того, какие психические явления выступают в качестве мотивов активности личности. Психологи по- разному отвечают на вопросы, касающиеся компонентного состава мотивационной сферы.

Концепции и теории мотивации человеческой деятельности появляются в психологической науке в 20- х гг. ХХ века. В разных странах мира почти одновременно выдающиеся основоположники современных направлений в изучении мотивации: Н. Ах и К. **Левин в Германии, З. Фрейд** **в Австрии.** Для объяснения поведения человека **К. Левин** разработал две отчасти дополняющие друг друга модели: личности и окружения. Обе посвящены проблемам мотивации, но не мотива. Структурными компонентами этих моделей являются соседствующие, отграниченные друг от друга области. Модель личности оперирует энергиями и напряжениями, т. е. скалярными величинами. Модель окружения имеет дело с силами и целенаправленным поведением (в сфере действия соответствует локомоциям), т. е. векторными величинами. В конечном счете, обе теоретические схемы базируются на представлении гомеостатической регуляции: создавшееся положение стремится к состоянию равновесия между различными областями пространственного распределения напряжений, или сил. При этом регулирующим принципом является не уменьшение напряжения, а его уравновешивание по отношению к более общей системе или полю в целом. Как отмечает К. Левин в своем основополагающем труде "Намерение, воля и потребность", цели действия очень часто представляют собой "квазипотребности", т. е. производные потребности. Квазипотребности имеют преходящий характер. Они часто возникают из намерения. Намерение образует напряженную систему, которая разряжается и исчезает только после достижения цели действия.Квазипотребности могут, однако, образовываться и без акта

намерения, как подлежащие исполнению деятельности, служащие необходимыми промежуточными ступенями к достижению целей действия и связанные с"истинными", т. е. более общими и устойчивыми, потребностями. Скажем, указания экспериментатора, как правило, принимаются без предварительного намерения. Возникает квазипотребность выполнить заданную деятельность, которая, по сути, не отличается от действия, предпринимаемого по собственной инициативе. В обоих случаях можно видеть, что деятельность после прерывания вновь спонтанно возобновляется. Решающим в силе квазипотребности является не наличие или интенсивность акта намерения, а степень связи квазипотребности с истинными потребностями (которые в нашей системе понятий имеют статус мотивов), так сказать, степень"насыщенности"ими. К. Левин пишет по этому поводу: "Намерение опустить в почтовый ящик письмо, посетить приятеля или, в качестве испытуемого, заучить ряд бессмысленных слогов возникает, когда соответствующие действию события представляют собой относительно замкнутое целое, стоящие за ним силы не определяются чем-то посторонним, а вытекают из более общих потребностей: из желания выполнить свои профессиональные обязанности, продвинуться вперед в обучении или показать свою дружбу знакомому. Действенность намерения в основном зависит не от интенсивности акта намерения, а (отвлекаясь от других факторов) от силы и жизненной важности (или, точнее, глубины закрепления) истинной потребности, которая лежит в основе квазипотребности".

**Теория мотивации Зигмунда Фрейда** основана на признании действия определенных психологических сил, формирующих поведение человека и не всегда им осознаваемых. Это можно представить как своего рода ответные реакции человека на различные стимулы внутреннего и внешнего характера. Данная теория важна для маркетинга, поскольку рассматривает потребителя как человека, обуреваемого противоречивыми желаниями, которые должны быть удовлетворены приемлемыми с точки зрения общества способами. Фрейд считал, что люди в основном не осознают тех реальных психологических сил, которые формируют их поведение, что человек растет, подавляя при этом в себе множество влечений. Эти влечения никогда полностью не исчезают и никогда не находятся под полным контролем. Они проявляются в сновидениях, оговорках, невротическом поведении, навязчивых состояниях и, в конце концов, в психозах, при которых человеческое “эго” оказывается не в состоянии сбалансировать мощные импульсы собственного “ид” с гнетом “супер-эго”\*. Таким образом, человек не отдает себе полного отчета в истоках собственной мотивации. Исследователи мотивации сделали ряд интересных, а подчас и странных заключений относительно того, что может влиять на сознание потребителя при совершении им тех или иных покупок. Так, они считают, что:

* + Потребители противятся покупке чернослива, потому что он сморщенный и по своему виду напоминает стариков.
  + Мужчины курят сигары в качестве взрослой альтернативы сосанию пальца. Им нравятся сигары с сильным запахом, подчеркивающим их мужское начало.
  + Женщины предпочитают растительный комбижир животным жирам, которые пробуждают у них чувство вины перед забитыми животными.
  + Женщина очень серьезно подходит к процессу выпечки кексов, потому что для нее он подсознательно ассоциируется с процессом родов. Ей не нравятся легкие в употреблении смеси для кексов, поскольку легкая жизнь пробуждает чувство вины.

Современные ученые сталкиваются со многими трудностями при изучении мотивации. Очень часто возникают проблемы с разноречивыми толкованиями терминов мотивации. Разные авторы мотивацию называют то потребностями, то мотивами, то относят ее к личностным особенностям и эмоциональным состояниям, то считают ее прогнозом, ожиданием или оценкой со стороны других людей. Точно также понятие мотив объясняется самыми разными характеристиками: то это представления и идеи, то побуждение и склонности, то желания и привычки и даже морально-политические установки. Поэтому Леонтьев считал, что работы по мотивации не поддаются систематизации. Даже в зарубежной психологии имеются около 50 теорий мотивации. Поэтому отечественные психологи попытались систематизировать все эти представления о мотиве и мотивации. Изучая мотивационную систему, ученые пытаются определить ее структуру. Структура – это относительно устойчивое единство элементов их отношений и целостности объекта**. Асеев выделяет** в структуре мотивации следующее: 1- единство процессуальных и дискретных характеристик, 2 - двухмодальность структуры (положительные и отрицательные характеристики).

**26. Сознание как психический феномен: его структура, функции и характеристики.**

Сознание человека – это сформированная в процессе общественной жизни высшая форма психического отражения действительности в виде обобщенной и субъективной модели окружающего мира в форме словесных понятий и чувственных образов.

К неотъемлемым признакам сознания относятся: речь, мышление и способность создавать обобщенную модель окружающего мира в виде совокупности образов и понятий.

В структуру сознания входят ряд элементов, каждый из которых отвечает за определенную функцию сознания:

1. Познавательные процессы (ощущение, восприятие, мышление, память). На их основе формируется совокупность знаний об окружающем мире.

2. Различение субъекта и объекта (противопоставление себя окружающему миру, различение "Я" и "не Я"). Сюда входят самосознание, самопознание и самооценка.

3. Отношения человеку к себе и окружающему миру (его чувства, эмоции, переживания).

4. Креативная (творческая) составляющая (сознание формирует новые образы и понятия, которых ранее не было в нем с помощью воображения, мышления и интуиции).

5. Формирование временной картины мира (память хранит образы прошлого, воображение формирует модели будущего).

6. Формирование целей деятельности (исходя из потребностей человека, сознание формирует цели деятельности и направляет человека на их достижение)

**Характеристики сознания:**

* Сознание имеет социальный хар-р, ибо оно возникает только в общественном, социальном обществе.
* Имеет рефлексивный хар-р (дает возможность человеку выделить себя из окружающей среды, проанализировать и оценить свои действия и поступки).
* Коммуникативная особенность сознания дает возможность передать информацию от одного к др.
* Интеллектуальная особенность сознания дает возможность анализировать, обобщать, абстрагировать, классифицировать предметы, явления, рассуждать, делать выводы, умозаключения об явлениях природы и общества.
* Воображаемая особенность сознания дает возможность фантазировать, мечтать, заглянуть в будущее.
* Творческий хар-р сознания способствует созданию новых идей, образов, материальных и культурных ценностей.

**27. Деятельностный подход в психологии. Строение деятельности и ее виды**

Деятельность - это специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Проблема деятельности является одной из фундаментальных в психологии. К основополагающим работам можно отнести исследования А.Н.Леонтьева и С.Л.Рубенштейна. Большой вклад в разработку проблемы деятельности на современном этапе развития психологии внесли исследования Абульхановой-Славской, Ананьева, Брушлинсокого, Давыдова, Климова, Ломова, Шадрикова. В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются.

Деятельностный подход – основной подход к изучению закономерностей развития сознания и личности человека. Деятельностный подход – это система принципов изучения психических феноменов, в соответствии с которыми основным предметом исследования является деятельность. Основания деятельностного подхода заложены в исследованиях Выготского, Рубенштейна и Леонтьева. Изучение основ первой функции категории деятельности, т.е. деятельности как объяснительного принципа было начато Выготским, затем разрабатывалось Рубинштейном, а также присутствовало в работах Леонтьева. Изучение деятельности в качестве особого предмета также было начато Выготским, но особенно интенсивно и в течение многих лет исследовалось Леонтьевым. Рубинштейном впервые выделена предметная деятельность как предмет психологии. Одновременно Леонтьев сформулировал принцип предметности деятельности и выделил в качестве предмета психологии целостную деятельность субъекта, рассматривая ее как органическую систему.

Можно выделить 3 основных направления в исследовании:

знако-символическое – разрабатывалось Выготским,

личностное – личность формируется в деятельности (Рубинштейн),

деятельностное – деятельность как самостоятельный предмет исследования (Леонтьев).

**Виды деятельности:** игра; учебная деятельность;трудовая деятельность;досуг.

**Игра** — это особый вид человеческой активности, который сознательно вынесен за рамки «обычной жизни», как «несерьезный»; форма развлечения, созданная на основе правил, которые определяют цели игры и разрешенные средства для их достижения. Игры не связаны с получением материальных благ, в их процессе не создаются материальные ценности. Признаки игры: свободная (добровольная), обособленная (во времени и пространстве), неопределенная, непродуктивная, основанная на правилах, вымышленная. Характеристики игры: репрезентативность (закрытая формальная система, которая субъективно представляет альтернативную реальность), интерактивность, конфликт и безопасность (результат игры всегда менее суров чем ситуация, которую игра моделирует). Функции игры: социализирующая, коммуникативная, гедонистическая, компенсаторная, познавательная, креативная. Игра — это система, базирующаяся на правилах с неопределенным и измеряемым результатом, где разные исходы игры будут представлять разное значение для участников, где игроки прилагают свои усилия для влияния на исход игры, игроки эмоционально связанны с результатом игры и последствия игры для участников определяются путем переговоров. Принципы понимания игры были определены И. Кантом и Ф. Шиллером: игра — свободная реализация человеческих сил, творческое поведение, приносящее удовольствие, освобождающее от бремени объективной действительности, гармонизирующее бытие человека. Повышает общественный тонус, воспитывает способность к общению и эстетическому творчеству, что распространяется на общественную и политическую жизнь в целом и гармонизирует ее. Игра диалектически соединяет свободу и необходимость, заданность и гипотетичность, предполагает многовариантность и экспериментирование.

**Учебная деятельность** — один из основных видов деятельности человека, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний. Учебная деятельность выполняет двоякую социальную функцию. Будучи формой активности индивида, она является условием и средством его психического развития, обеспечивая ему усвоение теоретических знаний и тем самым развитие у него тех специфических способностей, которые в этих знаниях кристаллизованы. На определенном этапе психического развития учебная деятельность играет ведущую роль в формировании личности. Как форма социально нормируемого сотрудничества ребенка со взрослыми, учебная деятельность является одним из основных средств включения подрастающих поколений в систему общественных отношений, в коллективную деятельность, в ходе которой усваиваются ценности и нормы, лежащие в основе любой совместной деятельности.

Высшей формой деятельности является **труд**. Труд представляет собой целесообразную деятельность человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует её в целях создания потребительных стоимостей, необходимых для удовлетворения потребностей. Трудовая деятельность — осознанная, энергозатратная, общепризнанная целесообразной деятельность человека, требующая приложения усилий и осуществления работы. Труд в наиболее широком смысле слова рассматривается как деятельность человека, направленная на получение положительного результата. Существуют различные аспекты трудовой деятельности, которые могут изучаться разными общественными науками. Философия понимает труд как процесс преобразования природы с целью производства материальных благ. В развитой форме общества выделяется также духовный труд, в процессе которого создаются интеллектуальные продукты. Технологический аспект предполагает рассмотрение способов соединения профессионально подготовленной рабочей силы со средствами производства. Этический аспект труда включает человеческую солидарность, затраты усилий, направленных на получение совместного результата. Трудовая деятельность людей (как процесс материального производства) представляет собой одну из форм человеческой деятельности, направленной на преобразование природного мира и создание материальных благ. В структуре трудовой деятельности выделяют следующие элементы:1) сознательно поставленные цели — производство определенной продукции, переработка природных материалов, создание машин и механизмов и многое другое;2) предметы труда — те материалы (металл, глина, камень, пластмасса и пр.), на преобразование которых направлена деятельность людей;3) средства труда — все устройства, приборы, механизмы, приспособления, энергетические системы и др., при помощи которых подвергаются преобразованию предметы труда;4) используемые технологии — приемы и способы, применяемые в процессе производства;5) трудовые операции — структурные элементы (действия) трудовой деятельности, которые имеют место в процессе производства.

**Экспериментальная психология**

**1. Особенности измерения в психологии.** В психологии довольно часто приходится иметь дело с измерением. По сути дела любой психологический тест является инструментом измерения, результатом которого, чаще всего, являются числовые данные. **Измерение –** операция для определения отношения одного объекта к другому. Измерение реализуется за счет приписывания объектам значений так, чтобы отношения между значениями отражали отношения между объектами. К примеру, мы измеряем рост двух людей (объект измерения - рост). Получив значения 170 и 185 см. мы можем точно сказать, что один человек выше другого. Данный вывод был получен благодаря измерению роста. Таким образом, отношение между объектами было передано с помощью чисел.В психологии можем видеть аналогичные предыдущему примеру явления. Мы используем тесты интеллекта, чтобы получить числовое значение IQ и иметь возможность сравнить его с нормативным значением, используем тесты личности, чтобы на основе полученных чисел описать психологические особенности человека, используем тесты достижений, чтобы выяснить насколько хорошо был усвоен учебный материал. Измерением так же является подсчет количества определённых актов поведения в ходе наблюдения за испытуемыми, подсчет площади штриховки в проективных рисунках, подсчет количества ошибок в корректурной пробе.В случае с ростом объектом измерения был не человек, а его рост. Изучая психику человека мы так же измеряем не его самого, а определённые психологические особенности: черты личности, интеллект, отдельные характеристики познавательной сферы и т.д. Всё, что мы измеряем называется переменными. **Переменная –** свойство, которое может менять своё значение. Рост является свойством всех людей, но у каждого он разный, а значит является переменной. Пол так же является переменной, но может принимать всего 2 значения. Все показатели тестов в психологии являются переменными.Результаты некоторых психологических тестов, на первый взгляд, очень трудно представить как результат измерения и трудно понять, какие свойства (переменные) измеряются этими тестами. Яркий пример тому – проективные тесты, особенно рисуночные и вербальные. За каждым элементом рисунка скрывается какая-либо психологическая особенность (переменная) и говоря о выраженности либо невыраженности этой переменной на основе элемента рисунка мы производим акт измерения. Таким образом, несмотря на огромное количество переменных, измеряемых с помощью проективных рисунков измерение чаще всего сводится к простой констатации факта «переменная выражена / не выражена», реже имеется три или больше градации. Гораздо проще обстоит дело с тестами, в которых нужно что-либо упорядочить, т.к. их результат – число, отражающее порядковое место. Ещё более очевидны результаты тестов-опросников, тестов интеллекта и познавательных способностей.Таким образом, тест, как инструмент измерения, накладывает свои ограничения на получаемый результат. Такое ограничение называется шкалой измерения. **Шкала измерения –** ограничение типа отношений между значениями переменных, накладываемое на результаты измерений. Чаще всего, шкала измерения зависит от инструмента измерения.К примеру, если переменной является цвет глаз, то мы не можем сказать, что один человек больше или меньше другого по этой переменной, мы так же не можем найти среднее арифметическое цвета. Если переменной является порядок (именно порядок) рождения детей в семье, то мы можем сказать, что первый ребенок однозначно старше второго, но не можем сказать на сколько он старше (отношения «больше/меньше»). Имея результаты теста интеллекта, мы можем однозначно сказать на сколько один человек интеллектуальнее другого.

**2. Типы шкал в психологическом измерении.** С. Стивенс рассматривал четыре шкалы измерения. **1. Шкала наименований -** простейшая из шкал измерения. Числа (равно как буквы, слова или любые символы) используются для различения объектов. Отображает те отношения, посредством которых объекты группируются в отдельные непересекающиеся классы. Номер (буква, название) класса не отражает его количественного содержания. Примером шкалы такого рода может служить классификация испытуемых на мужчин и женщин, нумерация игроков спортивных команд, номера телефонов, паспортов, штрих-коды товаров. Все эти переменные не отражают отношений больше/меньше, а значит являются шкалой наименований. Особым подвидом шкалы наименований является **дихотомическая шкала,** которая кодируется двумя взаимоисключающими значениями (1/0). Пол человека является типичной дихотомической переменной. В шкале наименований нельзя сказать, что один объект больше или меньше другого, на сколько единиц они различаются и во сколько раз. Возможна лишь операция классификации — отличается/не отличается. В психологии иногда невозможно избежать шкалы наименований, особенно при анализе рисунков. К примеру, рисуя дом, дети часто рисуют солнце в верхней части листа. Можно предположить, что расположение солнца слева, посередине, справа или отсутствие солнца вообще может говорить о некоторых психологических качествах ребенка. Перечисленные варианты расположения солнца являются значениями переменной шкалы наименований. Причем, мы можем обозначить варианты расположения номерами, буквами или оставить их в виде слов, но как бы мы их не называли, мы не можем сказать, что один ребенок «больше» другого, если нарисовал солнце не посередине, а слева. Но мы можем точно сказать, что ребенок, нарисовавший солнце справа однозначно не является тем, кто нарисовал солнце слева (или не входит в группу). Таким образом, шкала наименований отражает отношения типа: похож/не похож, тот/не тот, относится к группе/не относится к группе.

**2. Порядковая (ранговая) шкала -** отображение отношений порядка. Единственно возможные отношения между объектами измерения в данной шкале – это больше/меньше, лучше/хуже.Самой типичной переменной этой шкалы является место, занятое спортсменом на соревнованиях. Известно, что победители соревнований получают первое, второе и третье место и мы точно знаем, что спортсмен с первым местом имеет лучшие результаты, чем спортсмен со вторым местом. Кроме места, имеем возможность узнать и конкретные результаты спортсмена.В психологии возникают менее определенные ситуации. К примеру, когда человека просят проранжировать цвета по предпочтению, от самого приятного, до самого неприятного. В этом случае, мы точно можем сказать, что один цвет приятнее другого, но о единицах измерения мы не можем даже предположить, т.к. человек ранжировал цвета не на основе каких-либо единиц измерения, а основываясь на собственных чувствах. То же самое происходит в тесте Рокича, по результатам которого мы так же не знаем на сколько единиц одна ценность выше (больше) другой. Т.е., в отличие от соревнований, мы даже не имеем возможности узнать точные баллы различий.Проведя измерение в порядковой шкале нельзя узнать на сколько единиц отличаются объекты, тем более во сколько раз они отличаются.

**3. Интервальная шкала -** помимо отношений указанных для шкал наименования и порядка, отображает отношение расстояния (разности) между объектами. Разности между соседними точками в этой шкале равны. Большинство психологических тестов содержат нормы, которые и являются образцом интервальной шкалы. Коэфициент интеллекта, результаты теста FPI, шкала градусов цельсия – всё это интервальные шкалы. Ноль в них условный: для IQ и FPI ноль – это минимально возможный балл теста (очевидно, что даже проставленные наугад ответы в тесте интеллекта, позволят получить какой-либо балл отличный от нуля). Если бы мы не создавали условный ноль в шкале, а использовали реальный ноль как начало отсчета, то получили бы шкалу отношений, но мы знаем, что интеллект не может быть нулевым. **Не психологический пример шкалы интервалов** — шкала градусов Цельсия. Ноль здесь условный — температура замерзания воды и существует единица измерения — градус Цельсия. Хотя мы знаем, что существует абсолютный температурный ноль - это минимальный предел температуры, которую может иметь физическое тело, который в шкале Цельсия равен -273,15 градуса. Таким образом, условный ноль и наличие равных интервалов между единицами измерения являются главными признаками шкалы интервалов. Измерив явление в интервальной шкале, мы можем сказать, что один объект на определенное количество единиц больше или меньше другого. **4. Шкала отношений.** В отличие от шкалы интервалов может отражать то, во сколько один показатель больше другого. Шкала отношений имеет нулевую точку, которая характеризует полное отсутствие измеряемого качества. Данная шкала допускает преобразование подобия (умножение на константу). Определение нулевой точки - сложная задача для психологических исследований, накладывающая ограничение на использование данной шкалы. С помощью таких шкал могут быть измерены масса, длина, сила, стоимость (цена), т.е. всё, что имеет гипотетический абсолютный ноль**. Вывод**. Любое измерение производится с помощью инструмента измерения. То, что измеряется называется переменной, то чем измеряют – инструмент измерения. Результаты измерения называются данными либо результатами (говорят «были получены данные измерения»). Полученные данные могут быть разного качества – относиться к одной из четырех шкал измерения. Каждая шкала ограничивает использование определённых математических операций, и соответственно ограничивает применение определённых методов математической статистики.

**3. Идеальный и реальный эксперимент.**

Понятие «идеальный эксперимент» ввел в употребление Д. Кэмпбелл. Идеальный эксперимент предполагает изменение экспериментатором только независимой переменной, зависимая переменная контролируется. Другие условия эксперимента остаются неизменными. Идеальный эксперимент предполагает экви­валентность испытуемых, неизменность их характеристик во времени, отсутствие самого физического времени (как это ни парадоксально звучит), возможность про­водить эксперимент бесконечно. Следствием этого является проведение всех экс­периментальных воздействий одновременно. Идеальный эксперимент противостоит реальному, в котором изменяются не только интересующие исследователя переменные, но и ряд других условий. Соответствие идеального эксперимента реальному выражается в такой его характеристике, как внутренняя валидность (validity) — достоверность результатов, которую обеспечивает реальный эксперимент по сравнению с идеальным. Внутренняя валидность характеризует меру влияния на изменение зависимой переменной тех условий (независимой переменной), которые варьирует экспериментатор.

**4. Валидность и надежность психологического эксперимента**. Соответствие реального эксперимента идеальному выражается в такой его характеристике, как внутренняя валидность. Внутренняя валидность показывает достоверность результатов, которую обеспечивает реальный эксперимент по сравнению с идеальным. Чем больше влияют на изменение зависимых переменных не контролируемые исследователем условия, тем ниже внутренняя валидность эксперимента, следовательно, больше вероятность того, что факты, обнаруженные в эксперименте, являются артефактами. Высокая внутренняя валидность – главный признак хорошо проведенного эксперимента. Д. Кэмпбелл выделяет следующие факторы, угрожающие внутренней валидности эксперимента: фактор фона, фактор естественного развития, фактор тестирования, погрешность измерения, статистическая регрессия, неслучайный отбор, отсеивание. Если они не контролируются, то приводят к появлению соответствующих эффектов. Фактор фона(истории) включает события, которые происходят между предварительным и окончательным измерением и могут вызвать изменения в зависимой переменной наряду с влиянием независимой переменной. Фактор естественного развития связан с тем, что изменения в уровне зависимой переменной могут возникнуть в связи с естественным развитием участников эксперимента (взросление, нарастание утомления и т. п.). Фактор тестирования заключается во влиянии предварительных измерений на результаты последующих. Фактор погрешности измерения связан с неточностью или изменениями в процедуре или методе измерения экспериментального эффекта. Фактор статистической регрессии проявляется в том случае, если для участия в эксперименте были отобраны испытуемые с крайними показателями каких-либо оценок. Фактор неслучайного отбора соответственно встречается в тех случаях, когда при формировании выборки отбор участников проводился неслучайным образом. Фактор отсеивания проявляется в том случае, если испытуемые неравномерно выбывают из контрольной и экспериментальной групп. Экспериментатор должен учитывать и по возможности ограничивать влияние факторов, угрожающих внутренней валидности эксперимента. **Эксперимент полного соответствия**– это экспериментальное исследование, в котором все условия и их изменения отвечают реальности. Приближение реального эксперимента к эксперименту полного соответствия выражается во внешней валидности. От уровня внешней валидности зависит степень переносимости результатов эксперимента в реальность. Внешняя валидность, по определению Р. Готтсданкера, влияет на достоверность выводов, которую дают результаты реального эксперимента по сравнению с экспериментом полного соответствия. Для достижения высокой внешней валидности нужно, чтобы уровни дополнительных переменных в эксперименте соответствовали их уровням в реальности. Эксперимент, который не имеет внешней валидности, считается неверным. К факторам, угрожающим внешней валидности, относят следующие: -реактивный эффект (заключается в уменьшении или увеличении восприимчивости испытуемых к экспериментальному влиянию вследствие предыдущих измерений);-эффект взаимодействия отбора и влияния (состоит в том, что экспериментальное влияние будет существенным только для участников данного эксперимента);-фактор условий эксперимента (может привести к тому, что экспериментальный эффект может наблюдаться только в данных специально организованных условиях);-фактор интерференции влияний (проявляется при предъявлении одной группе испытуемых последовательности взаимоисключающих влияний). Заботу о внешней валидности экспериментов особо проявляют исследователи, работающие в прикладных областях психологии – клинической, педагогической, организационной, поскольку в случае невалидного исследования его результаты ничего не дадут при переносе их в реальные условия. **Бесконечный эксперимент** предполагает неограниченное количество опытов, проб для получения все более точных результатов. Увеличение количества проб в эксперименте с одним испытуемым ведет к повышению надежности результатов эксперимента. В экспериментах с группой испытуемых повышение надежности происходит при увеличении числа испытуемых. Однако суть эксперимента состоит именно в том, чтобы на основе ограниченного числа проб или при помощи ограниченной группы испытуемых выявить причинно-следственные связи между явлениями. Поэтому бесконечный эксперимент не только невозможен, но и бессмыслен. Для достижения высокой надежности эксперимента количество проб или число испытуемых должно соответствовать изменчивости изучаемого явления.

**5. Отличие психологического эксперимента от естественнонаучного**

Теплов, «Об объективном методе в психологии»: обоснование необходимости различать типа данных и объективности как критерия целостной организации и результатов исследования. Не следует искать психологическое содержание для имеющихся наукообразных терминов, п нужно стремиться раскрывать в психологических терминах многообразие психологической реальности Теплов ввел новый критерий объективности – критерий соответствия выбираемых показателей (методик) гипотезе и цели исследования. Это и оценка репрезентативности данных, и обоснование показателей в качестве психологических независимо от уровня их объективации Психологическими могут выступать не только переменные, репрезентирующие внутренний мир человека, но также внешние факторы, если они закономерным образом влияют на психологически реконструируемые базисные процессы. В какой степени психологическое экспериментирование специфично по отношению к схемам экспериментов, сложившихся в естествознании?

1) «Психологический эксперимент невозможен»

2) «Психологический эксперимент повторяет парадигму естественно-научного эксперимента»

Психологический эксперимент: + общенаучные нормативы экспериментального исследования (организация воздействий на изучаемый процесс, гипотетико-дедуктивная логическая координация теории и эмпирии и пр.). П/э как частнонаучный метод базируется на других представлениях о законе, другого типа теориях, других схемах размышления, разработанных применительно к психологическому знанию Формальное планирование: специально оговариваются принятые допущения. Содержательное планирование: не сводится к нормативам проверки естественно-научных гипотез. Поведенческий эксперимент: в начале ХХ века был нацелен на приближение к нормативам проверки гипотез в естествознании. Но уже в бихевиоризме + проблема психологических реконструкций. Общее при реализации экспериментального метода: психолог воспринял все те аспекты отношения к субъективной реальности как к предмету изучения (М. Полани – личностное знание; К. Поппер – иррациональная вера в возможности человеческого разума).Профессиональное мышление психолога: предметно задано, включает общие схемы рассуждений, реализуется в рамках конкретных исследований

Специфика психологического эксперимента:

· Особенности понимания изучаемой психологической реальности

· Выделение переменных, статус которых определен в методическом арсенале психологии

· Очерчивание сферы специальных знаний по планированию психологического эксперимента, его проведению, интерпретации

· => Психологический эксперимент невозможно рассматривать как естественно-научный эксперимент

· Попытка обоснований психологических объяснений

Поведенческий эксперимент:

· Психологизация выводов неадекватна в силу направленности гипотез на процессы и объяснительные схемы

**6. Факторы, нарушающие валидность эксперимента.** Основные факторы, нарушающие внутреннюю валидность эксперимента:

\* Изменение во времени (зависимость субъектов и окружающей среды от времени суток, времён года, изменений в самом человеке -старение, усталость и рассеивание внимания при длительных исследованиях, изменение мотивации испытуемых и экспериментатора и т. д.; ср. Естественное развитие). Необходимость перепроверки - возможно сегодняшняя картина не будет идентична реальной картине.

\* Эффект последовательности - влияние одного эксперимента на последующий; влияние одного из условий эксперимента на следующее за ним.

\* Эффект Розенталя (Пигмалиона). Заключается во влиянии предубеждений экспериментатора на результат исследования. Влияние предубеждений, ожиданий и предыдущего опыта исследователя на результаты исследования. Может проявиться на любой стадии исследования и в любой науке: и при проведении процедуры эксперимента, и при обработке результатов, и при интерпретации результатов исследования, и т. д. Нельзя исследовать те группы, к которым есть те или иные предубеждения.

\* Эффект Хоторна - срабатывает в том случае, когда испытуемый пытается угодить экспериментатору. Это условия, в которых новизна, интерес к эксперименту или повышенное внимание к данному вопросу приводят к искажённому, зачастую слишком благоприятному результату. Участники эксперимента действуют иначе, более усердно, чем обычно, только благодаря осознанию того, что они причастны к эксперименту.

\* Эффект плацебо. Плаце&#769;бо -- физиологически инертное вещество, используемое в качестве лекарственного средства, положительный лечебный эффект которого связан с подсознательным психологическим ожиданием пациента. Плацебо неспособно действовать непосредственно на те условия, ради изменения которых выписывают препарат. Термином эффект плацебо называют само явление немедикаментозного воздействия, не только препарата, а, например, облучения (иногда используют разные «мигающие» аппараты, даже «лазеротерапию» и др.). Проверка эффективности тех или иных методов психотерапии.

\* Эффект аудитории - влияние постороннего присутствия на поведение человека.

\* Эффект первого впечатления - влияние мнения о человеке, которое сформировалось у субъекта в первые минуты при первой встрече, на дальнейшую оценку деятельности и личности этого человека. Добавил Худяков.

\* Эффект Барнума - общее наблюдение, что люди крайне высоко оценивают точность таких описаний их личности, которые, как они предполагают, созданы индивидуально для них, но которые на самом деле неопределённы и достаточно обобщены, чтобы их можно было с таким же успехом применить и ко многим другим людям. Эффектом Барнума многие учёные частично объясняют феномен широкой популярности астрологических гороскопов, хиромантии и различных псевдонаук. Чем меньше конкретики, тем больше вера. Люди склонны принимать за истину самые общие описания.

\* Сопутствующее смешение - фактор, угрожающий внутренней валидности, состоящий в том, что на зависимую переменную обычно влияют различные нерелевантные стимулы, от которых принципиально невозможно избавиться. В задачи исследователя входит определение степени влияния этих стимулов на зависимую переменную, чтобы быть уверенным в том, какое влияние на неё оказывает изменение независимой переменной, интересующей экспериментатора.

\* Факторы выборки. Выделил Кеппбел.

* - Неправильная селекция (неэквивалентность групп по составу, вызывающая систематическую ошибку в результатах)
* - Экспериментальный отсев (неравномерное выбывание испытуемых из сравниваемых групп, приводящее к неэквивалентности групп по составу). Первая выборка должна быть больше последующих

\* Эффект истории - имеют место события, которые происходят между первой и второй встречей испытуемого и экспериментатора.

**7. Алгоритм экспериментального исследования.**

Под экспериментом понимают метод научного познания каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования.

Алгоритм экспериментального исследования:

* 1)формулировка задач исследования;
* 2)выдвижение экспериментальной гипотезы;
* 3)планирование, разработка методики и техники проведения эксперимента;
* 4)проведение эксперимента;
* 5)обработка результатов;
* 6)анализ и интерпретация полученных результатов;
* 7)формулировка выводов исследования, их сопоставление с теорией (принимается (или отвергается) и уточняется экспериментальная гипотеза).

Экспериментальная гипотеза – предположение, выдвигаемое исследователем для объяснения взаимосвязей между психическими явлениями, процессами или свойствами человека, требующее экспериментальной проверки. По форме экспериментальная гипотеза – это описание причинной связи между зависимой и независимой переменными. Здесь под переменной понимается различие в интересующей экспериментатора реальности. Независимая переменная (не зависит от изучаемого явления, процесса) – это переменная, которую экспериментатор изменяет по своему плану (например, использование или не использование функциональной музыки во время работы). Каждому состоянию независимой переменной соответствует одно значение зависимой переменной. Зависимая переменная регистрируется (измеряется) экспериментатором в ходе исследования. Существуют некоторые разновидности психологических экспериментов, которые не могут быть реально проведены, но которые при планировании эксперимента служат ориентирами, позволяющими повышать достоверность получаемых результатов. К таким экспериментам относят: эксперимент полного соответствия (создаются условия, максимально приближенные к реальной деятельности испытуемого); идеальный (допускается изменение только одной независимой переменной); бесконечный (длится бесконечно долго) и безупречный (включающий в себя свойства трех вышеназванных экспериментов) эксперименты. Основное достоинство эксперимента – он позволяет надежнее, чем все остальные методы, делать выводы о причинно-следственных связях исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснить происхождение и развитие явления. Однако организовать и провести отвечающий всем требованиям психологический эксперимент на практике очень сложно.

**8. Экспериментальные переменные: зависимая, независимая, побочная.**

**Независимые переменные** – это те средства, которые имеются в распоряжении экспериментатора для воздействия на испытуемых. Зависимая переменная– это те изменения, которые происходят в состоянии, поведении, общении и деятельности испытуемых под воздействием экспериментатора. Внешние переменные (помехи)– то факторы (условия), которые также воздействуют на испытуемых помимо воли экспериментатора (усталость, шум за окном). Экспериментатор должен стремиться уменьшить воздействие внешних переменных на испытуемых. Независимые переменные. 1. Качествненные– выражаются в том, что какое-либо воздействие либо присутствует в эксперименте, либо отсутствует. (Например: подсказка экспериментатора (может быть, может не быть)). 2. Количественные – выражается в различных степенях (более двух) воздействия экспериментатора на испытуемых. Виды **зависимых переменных** (чем манипулирует экспериментатор). 1. Одномерные– регистрируется лишь один параметр. Именно он считается проявлением зависимой переменной. (Время реакции)– выделяется ряд параметров, которые фиксируются. (Например: время решения задачи, качество решения, оригинальность и т.д.). 3. Фундаментальные- Когда известно отношение между отдельными параметрами многомерной ЗП, параметры рассматриваются в качестве аргументов, а сама ЗП в качестве функции. Виды внешних переменных Условно делят на: 1. Дополнительные – снижают внешнюю валидность эксперимента. 2. **Побочные–** снижают внутреннюю валидность эксперимента. Внутренняя валидность– это степень соответствия проводимого эксперимента идеальному эксперименту. Внешняя валидность– это степень соответствия проводимого эксперимента реальным условиям жизнедеятельности испытуемых.

**9. Экспериментальный план.**

Экспериментальный план- это описание структуры и последовательности проведения эксперимента. Однофакторный план 1. План рандомизированных групп с тестированием после воздействия. 2. Гипотеза для нескольких рандомизированных групп с тестированием после воздействия. 1 вариант: когда применяется более одной экспериментальной группы и одна контрольная группа: Это делается для того, чтобы проконтролировать разные уровни воздействия независимых переменных. 2 вариант: когда используется одна экспериментальная группа и несколько контрольных групп. 3. План для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием. Такого рода планы часто используются в психологических исследованиях, потому что существует необходимость контролировать исходный уровень зависимой переменной. (Уровень тревожности). Однако при применении этого плана может возникнуть эффект тестирования, т.е. методика используемая для диагностики испытуемых может навести их на мысль, что вопросы или содержание этой методики будут предметом исследования в эксперименте. 4. План Соломона. Соломон предложил план для 4-х рандомизированных групп с предварительным тестированием в 2-х группах и итоговым тестированием в 4-х группах. 1. План для 4-х рандомизированных групп с предварительным тестированием во всех группах и итоговым в разное время. Многофакторные планы. Они применяются тогда, когда необходимо проверить сложные гипотезы о взаимосвязях между переменными.

**Однофакторные и факторные экспериментальные планы**

Классификация по количеству НП (независимых переменных): 1.Однофакторные или планы с одной НП: Двухуровневые (наличие/отсутствие влияния). Многоуровневые. 2.Факторные планы: 2 и более НП, каждый по 2 и более уровня проявления.

**Понятие о внутригрупповых и межгрупповых экспериментальных планах**

Внутригрупповые: Участие принимает одна группа, на которую оказывается влияние всех НП, а также измерение экспериментального влияния. Межгрупповые: Несколько групп. Влияние осуществляется в разных группах. Отсутствие эффекта последовательности, возможность сбора большого количества данных.

**Качественные и количественные планы эксперименты**

Классификация по способу представления НП: 1.Количественные (НП заданы в количественной форме): НП в ранговой шкале – уровни НП представлены как последовательные числовые признаки. НП в интервальной шкале – уровни НП отличается по постоянному показателю. НП в пропорциональной шкале. 2.Качественные (2 или более качественных условия) НП представлены в номинативной шкале.

**10. Процедура и основные характеристики экспериментального общения.**

**Общение –** сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Соответственно в общении различаются три стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Советская психологическая наука исходит из принципа неразрывного единства общения и деятельности, в то время как в западных социально-психологических системах описывается обычно какая-либо одна сторона общения и контакт между людьми сводится либо к обмену информацией, либо к взаимодействию, либо к процессу межличностной перцепции, причем связь этих сторон с совместной деятельностью практически не используется. Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами, т.е. с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений, что приводит не просто к «движению» информации, но к уточнению и обогащению тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди. Средствами коммуникативного процесса являются различные знаковые системы, прежде всего речь, а также оптико-кинетическая система знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистическая системы (интонация, неречевые вкрапления в речь, например, паузы), система организации пространства и времени коммуникации, наконец, система «контакта глазами». Важной характеристикой коммуникативного процесса является намерение его участников повлиять друг на друга, воздействовать на поведение другого, обеспечить свою идеальную представленность в другом (персонализацию), необходимым условием чего выступает не просто использование единого языка, но и одинаковое понимание ситуации, в которой происходит общение. Психологический эксперимент – это совместная деятельность испытуемого и экспериментатора, которая организуется экспериментатором и направлена на исследование особенностей психики испытуемых. Процессом, организующим и регулирующим совместную деятельность, является общение. Испытуемый приходит к экспериментатору, имея свои жизненные планы, мотивы, цели участия в эксперименте. И естественно, на результат исследования влияют особенности его личности, проявляющиеся в общении с экспериментатором. По тесту Бине-Симона оценка интеллектуального развития детей зависит от социального статуса его семьи, (процедура эксперимента оказывает большее воздействие на детей, чем на взрослых). Основоположников изучения социально-психологических аспектов психологического эксперимента стал С. Розенцвейг. Он выделил основные факторы общения, которые могут искажать результаты эксперимента:

\*Ошибки «отношения к наблюдаемому». Они связаны с пониманием испытуемым критерия принятия решения при выборе реакции.

\*Ошибки, связанные с мотивацией испытуемого. Испытуемый может быть мотивирован любопытством, гордостью, тщеславием и действовать не в соответствии с целями экспериментатора, а в соответствии со своим пониманием целей и смысла эксперимента.

\*Ошибки личностного влияния, связанные с восприятием испытуемым личности экспериментатора.

Само участие в эксперименте порождает ряд поведенческих проявлений:

**Эффект плацебо** - был обнаружен медиками: когда испытуемые считают, что препарат или действия врача способствуют их выздоровлению, у них наблюдается улучшение состояния. Эффект основан на мех-мах внушения и самовнушения. **Эффект «Хоторна»** - проявился при проведении социально-психологических исследований на фабриках. Привлечение к участию в эксперименте, расценивалось испытуемым как проявление внимания к нему лично. Участники вели себя так, как ожидали от них экспериментаторы. Эффект Хоторна можно избежать, если не сообщать испытуемому гипотезу исследования или дать ложную, а также знакомить с инструкциями как можно более безразличным тоном. **Эффект социальной фасилитации** (усиления) или эффект аудитории – эффект аудитории (обнаружен Г.Зайонцем). Присутствие любого внешнего наблюдателя изменяет поведение человека, выполняющего ту или иную работу. Ярко проявляется у спортсменов. После проведения дополнительных исследований были установлены зависимости: \*чем более компетентен и значим наблюдатель, тем эффект существеннее; \*влияние тем больше, чем труднее задача; \*соревнование и совместная деятельность, увеличение кол-ва наблюдателей усиливает эффект; \*тревожные испытуемые при выполнении сложных и новых заданий, требующих интеллектуальных усилий, испытывают большие затруднения, чем эмоционально стабильные личности; \*присутствие внешнего наблюдателя повышает мотивацию испытуемого (оно может либо улучшить продуктивность, либо привести к срыву деятельности).

**История психологии**

**1. Учение Аристотеля о соотношении души и тела, способностях души**

Аристотель ставит перед собой задачу о том, что, прежде всего, необходимо определить, к какому роду сущего относится душа и что она такое, состоит ли душа из частей или нет и однородны ли все души или нет. Вызывает затруднение и изучении состояний души: все ли они принадлежат также и тому, что обладает ею, или есть среди них нечто присущее лишь самой душе -отмечает Аристотель. В учении Аристотеля о душе и теле имеется множество идей, связанных с системой понятий своей метафизики -- сущности, формы, возможности, сути бытия, энтелехии. Состояния души имеют отношение к телу, однако соотношение души и тела, связь их между собой - это то, что Аристотель не смог до конца раскрыть, в последующие эпохи эта проблема волновала и продолжает волновать многие поколения исследователей. Все философы, отмечает Аристотель, можно сказать, определяли душу тремя признаками: движением, ощущением, бестелесностью. Каждый из этих признаков возводится к началам. Рассуждая об этих признаках, он приходит к выводу о том, что душа есть как бы начало живых существ. Состояния души неотделимы от природной материи живых существ так, как неотделимы от тела отвага и страх, а не в этом смысл, в каком неотделимы от тел линия и плоскость. В своих произведениях Аристотель пытался, прежде всего, убедить читателей в реальности души, выдвигая для доказательства следующие положения:1. Душа есть суть бытия и форма (logos) естественного тела, которое в самом себе имеет начало движения и покоя. 2. Аристотель определил душу как «первую энтелехию органического тела», т.е. жизненное начало тела, движущее его и строящее его как свое орудие; 3. Душа отличается растительной способностью, способностью ощущения, способностью размышления и движения. 4. Всякое явление подразумевает, по Аристотелю, возможность изменения, цель, к которой направлено изменение, и энтелехию как осуществленность данной цели, лежащую в вещи.

Аристотель не приводил конкретных доказательств существования души. Вместе с тем из отдельных его идей ясно, что он однозначно признавал существование души. В целом взгляды Аристотеля на происхождение души можно разделить на три периода: 1. Период близости его взглядов к взглядам Платона. Аристотель соглашался с идеей отдельного существования души от тела; 2. Период отдаления от вышеуказанной точки зрения и формирования академической точки зрения на проблему души. Соглашаясь с особенным строением и сущностью души, он пытался объяснить особенности связи души с телом. 3. Наконец, в последнем периоде формирования представлений Аристотеля о душе им выяснялась проблема того, каким образом душа вхожа в тело и в чем единство, их неразделимость.

Известно, что проблемы взаимоотношения души и тела рассматривались Аристотелем, когда он был уже зрелым исследователем. На основе собственных наблюдений и умозаключений он выдвигает ряд оригинальных идей, связанных с соотношением души и тела. Он подчеркивал, что «душой может обладать только естественное, а не искусственное тело».

Душа - это жизнь, данная естественному телу. Жизнь питается, развивается, наконец, прекращается. «Естественное тело должно обладать возможностью жизни. Осуществление (энтелехия) этой возможности и будет душой, душа необходимо есть сущность в смысле формы естественного тела, обладающего в возможности жизнью. Сущность же есть энтелехия: стало быть, душа есть энтелехия такого тела». Жизнью обладает то, что составляет естественное тело. Материя обладает энергией, является зеркалом совершенства. «Совершенное» тоже имеет два смысла: каждая вещь движется к совершенству, т.е. обладает изначальным стремлением к совершенству; к примеру, речь выражает совершенство человека, т.е., попросту говоря, совершенство -- такое качество человека, которое он освоил, но еще не опробовал; с другой стороны, для постижения совершенства каждое лицо может прибегнуть к наукам. Для души живое тело есть первое совершенство. Использование же энергии и силы души есть второе совершенство. Понятие совершенства в душе или теле -- это когда удовлетворены материальные или душевные потребности человека. Исполнение материальных потребностей реализует жизненные возможности. Так, лишь при достижении определенной ступени развития душа входит в тело, душа включается лишь при завершенности способного к жизни естественного тела. Душа -- спутница жизни. Ее наличие -- свидетельство завершенности тела, осуществленности возможности жизни, считает Аристотель.

То, что дает жизнь растениям и всему живущему, есть душа:- растительная душа -- первая и самая общая способность души, чье дело -- воспроизведение и питание, а воспроизведение -- минимальная причастность к божественному;

- так как способности к ощущению не может быть без растительной способности, то животные обладают не только животной, но и растительной душой. Таковы две низшие, «физические» души. Вторая выше первой и включает ее в себя. Где есть животная душа, там есть и растительная, но не наоборот.

Таким образом, в учении Аристотеля о душе и теле имеется множество идей, связанных с системой понятий его метафизики - сущности, формы, возможности, сути бытия, энтелехии. Состояния души имеют отношение к телу, однако соотношение души и тела, связь их между собой - это то, что Аристотель не смог до конца раскрыть, в последующие эпохи эта проблема волновала и продолжает волновать многие поколения исследователей.

1. **Психологические идеи в учении Платона.** Платон – основоположник объективного идеализма. Наибольшее место психологическим проблемам Платон отводит в сочинениях – диалогах «Федон», «Федр», «Пир», «Государство», «Филеб». Основное положение Платона заключается в признании в качестве истинного бытия не материального мира, а мира идей. Согласно Платону нас окружает множество красивых и прекрасных единичных конкретных вещей. Каждая из них с течением времени теряет свою красоту, и на смену им приходят другие прекрасные явления, вещи, предметы. Но что делает все эти красивые отдельные вещи прекрасными? Должно существовать нечто такое, что обнимает собою красоту и прекрасное всего единичного, конкретного и преходящего, т. е. должно существовать нечто общее для всего видимого. Это общее, являющееся источником красоты и образцом для всех проявлений материального мира, и названо было Платоном идеей, представляющей собой общезначимую идеальную форму. У человека Платон выделял два уровня души – высший и низший. Высший уровень представлен разумной частью души. Она бессмертна, бестелесна, является основой мудрости и несет управляющую функцию по отношению к низшей душе и ко всему телу. Временным пристанищем разумной души является головной мозг. Низшая душа представлена двумя частями, или уровнями: низшая благородная часть души и низшая вожделеющая душа. Благородная, или пылкая, душа включает в себя область аффективных состояний и стремлений. С ней связаны: воля, мужество, храбрость, бесстрашие и т. п. Она всецело действует по велению разумной части души. Платон выделял три уровня строения души. Образно это трехчленное разделение души называют «колесницей души», где пылкий конь тянет возницу к Божеству; вожделеющий – к земле, но оба они управляются разумом. На основе деления души на три части Платоном дается классификация индивидуальных характеров, характеров различных народов, форм правления, разделение общества на сословия. Люди различались Платоном по признаку преобладания у них той или другой части души. Для мудрецов и философов характерно преобладание разумной души. У храбрых и мужественных людей доминирует благородная душа, а у людей, предающихся телесным излишествам, ведущей является вожделеющая часть души. Подобным образом различались и отдельные народы. Преобладание разумной души свойственно, по мнению Платона, грекам; доминирование благородной души – народам севера, а вожделеющей души – египтянам и другим народам Востока. Опираясь на опыт Сократа, доказавшего нераздельность мышления и общения (диалога), Платон сделал следующий шаг. Он под новым углом зрения оценил процесс мышления, не получивший выражения в сократовском внешнем диалоге. Платон открыл внутренний диалог. Этот феномен известен современной психологии как внутренняя речь. Составной частью идеалистической философии Платона является учение о душе. Душа выступает в качестве начала, посредствующего между миром идей и чувственных вещей. Душа существует прежде, чем она вступает в соединение с каким бы то ни было телом. В своем первобытном состоянии она составляет часть мирового духа, пребывает в премирном пространстве, в царстве вечных и неизменных идей, где истина и бытие совпадают, и занимается созерцанием сущего. Поэтому природа души сродни природе идей. «Божественному, бессмертному, умопостигаемому, единообразному, неразложимому, постоянному и неизменному в самом себе в высшей степени подобна наша душа». В отличие от души, тело подобно «человеческому, смертному, непостижимому для ума, многообразному, разложимому и тленному, непостоянному и несходному с самим собою». Индивидуальная душа есть не что иное, как образ и истечение универсальной мировой души. Ее соединение с телом Платон объясняет отпадением от истины к тому, что от нее имеет бытие. Душа по своей природе бесконечно выше тленного тела и потому может властвовать над ним, а оно должно повиноваться ее движениям. Телесное, материальное пассивно само по себе и получает всю свою действительность только от духовного начала. В то же время Платон учит о связи души и тела: они должны соответствовать друг другу, Платон различает 9 разрядов душ, каждая из которых соответствует определенному человеку. Он указывает на необходимость развивать душу и тело в равновесии, так, чтобы между ними была соразмерность. Платон решает вопрос и о локализации души в теле. В целом Платон учит о «двухчастном соединении, которое мы именуем живым существом», при руководящей роли в этом союзе души. В описании проявлений души Платон уделяет особое внимание познанию и неотделимому от него удовольствию и страданию. Платон различает мнение, рассудок и разум в зависимости от объекта познания: направлено ли оно на идеи или на чувственный мир. Разобщенность этих объектов в бытии, составляющая сущность платоновского идеализма, изображается в форме мифа в VII книге «Государства». Разум или ум — это постижение идей, отрешенных от всякой чувственности. Здесь душа направлена на сущее без образов, под руководством одних идей самих по себе к безусловному началу, к сущности любого предмета, силой одной диалектики. Термином «диалектика» называется познание посредством понятий. Это умение возводить единичное и частное к общей идеи путем сопоставления мнений и отыскания противоречий в них — дает знание. Этот процесс Платон называет рассуждением и описывает его как некий внутренний диалог с незримым собеседником.
2. **Рефлекторная модель поведения и интроспективное понимание сознания в концепции Декарта.**

К крупнейшим открытиям ХVII в. Относится открытие рефлексивной природы поведения. Понятие о рефлексе возникло в физике Декарта. Оно было призвано завершить общую механистическую картину мира, включив в нее поведение живых существ. Хотя термин «рефлекс» у Декарта отсутствует, основные контуры этого понятия намечены достаточно отчетливо. «Считая деятельность животных, в противоположность человеческой, машинообразной, - отмечает И. П. Павлов, - Декарт установил понятие рефлекса как основного акта нервной системы». Рефлекс означает движение. Под ним Декарт понимал отражение «животных духов» от мозга к мышцам по типу отражения светового луча. В этой связи напомним, что понимание нервного процесса как родственного тепловым и световым явлениям имеет древнюю и разветвленную генеалогию. Пока физические законы, касающиеся явлений тепла и света, проверяемые опытом и имеющие математическое выражение, оставались неизвестными, учение об органическом субстрате психических проявлений находилось в зависимости от учений о душе как целесообразно действующей силе. появление понятия о рефлексе - результат внедрения в психофизиологию моделей, сложившихся под влиянием принципов оптики и механики. Распространение на активность организма физических категорий позволило понять ее детерминистски, вывести ее из-под причинного воздействия души как особой сущности.

Утверждалось, что первая причина двигательного акта лежит вне его: то, что происходит «на выходе» этого акта, детерминировано материальными изменениями «на входе». Основой многообразия картин поведения Декарт считал «диспозицию органов», понимая под этим не только анатомически фиксированную нервно-мышечную конструкцию, но и ее изменение. Оно происходит, по Декарту, в силу того, что поры мозга, меняя под действием центростремительных нервных «нитей» свою конфигурацию, не возвращаются (из-за недостаточной эластичности) в прежнее положение, а делаются более растяжимыми, придавая току «животных духов» новое направление.

После Декарта среди натуралистов все более прочным становится убеждение, что объяснить нервную деятельность силами души равносильно обращению к этим силам для объяснения работы какого-либо автомата, например часов. Исходное методологическое правило Декарта состояло в следующем: «То, что мы испытываем в себе таким образом, что сможем допустить это и в телах неодушевленных, должно приписать только нашему телу». Под неодушевленным телом в этом контексте имелись в виду не предметы неорганической природы, а механические конструкции, автоматы, построенные руками человека. Поставив вопрос о том, насколько широко простирается возможность моделировать чисто механическими средствами процессы чувствования, памяти и т. Д., Декарт приходит к выводу, что только два признака человеческого поведения не поддаются моделированию: речь и интеллект.

Декарт предпринимает попытку, исходя из рефлекторного принципа, объяснить такую фундаментальную особенность поведения живых тел, как их обучаемость. Из этой попытки выросли идеи, дающие право считать Декарта одним из предвестников ассоцианизма. «Когда собака видит куропатку, она, естественно, бросается к ней, а когда слышит ружейный выстрел, звук его, естественно, побуждает ее убегать. Но, тем не менее легавых собак обыкновенно приучают к тому, чтобы вид куропатки заставлял их остановится, а звук выстрела, который они слышат при стрельбе в куропатку, заставлял их подбегать к ней. Это полезно знать для того, чтобы научиться управлять своими страстями. Но так как при некотором старании можно изменить движения мозга у животных, лишенных разума, то очевидно, что это еще лучше можно сделать у людей, и что люди даже со слабой душой могли бы приобрести исключительно неограниченную власть над всеми своими страстями, если бы приложили достаточно старания, чтобы их дисциплинировать и руководить ими».

**Самонаблюдение, или интроспекция**, т.е. наблюдение за собственными внутренними психическими процессами, неотрывно от наблюдения за их внешними проявлениями. Познание собственной психики самонаблюдением, или интроспекцией, всегда осуществляется в той или иной мере опосредованно через наблюдение внешней деятельности. Таким образом, совершенно отпадает возможность превращать самонаблюдение – как того хочет радикальный идеализм – в самодовлеющий, в единственный или основной метод психологического познания. Вместе с тем, так как реальный процесс самонаблюдения в действительности является лишь одной стороной наблюдения также и внешнего, а не только внутреннего, интроспективного, так что показания самонаблюдения могут быть проверены данными внешнего наблюдения, – отпадают и все основания для того, чтобы пытаться, как хотела поведенческая психология, вовсе отрицать самонаблюдение.

В утверждениях Декарта содержится тот основной постулат, из которого стала исходить психология конца XIX в., - постулат, утверждающий, что первое, что человек обнаруживает в себе, - это его **собственное сознание**. Существование сознания - главный и безусловный факт, и основная задача психологии состоит в том, чтобы подвергнуть анализу состояния и содержания сознания. Так, «новая психология», восприняв дух идей Декарта, сделала своим предметом сознание.

**4. Концепция жизненных смыслов и логотерапия В.Франкла.**

По мнению В.Франкла, смысл жизни определяют три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения, именно они делают жизнь человека осмысленной. При этом, по утверждению Франкла, ценности выступают как желательные формы поведения и предписания, поэтому ценности могут вступать между собой в сильное противоречие из-за неоднозначности большинства ситуаций. Но уникальные смыслы никогда не противоречат друг другу. Смысл никогда не задан, он всегда следствие свободного выбора человека, именно возможность нахождения смысла в конкретной ситуации делает человека свободным и одновременно ответственным за свой выбор. Смыслоутрата приводит к попыткам заполнения «экзистенциального вакуума» и поиска счастья с помощью псевдосмыслов -- стремления к успеху, власти или потребления и т.д. **Логотерапия** – это метод психотерапии и экзистенциального анализа созданный В.Франклом (с древнегреческого logos — смысл). Логотерапия представляет собой сложную систему философских, психологических и медицинских воззрений на природу и сущность человека, механизмы развития личности в норме и патологии, пути коррекции аномалий в развитии личности. Логотерапия занимается смыслом человеческого существования и поисками этого смысла. Согласно логотерапии, стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни — врожденная мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности. Поэтому Франкл говорил о «стремлении к смыслу» в противовес принципу удовольствия (иначе — «стремление к удовольствию»), на котором сконцентрирован психоанализ. Человеку требуется не состояние равновесия, гомеостаз, а скорее борьба за какую-то цель, достойную его. Логотерапия не является лечением, конкурирующим с остальными методами, но она вполне может соперничать с ними благодаря дополнительному фактору, который она включает. Как одно из направлений современной психотерапии логотерапия занимает в ней особое место, противостоя, с одной стороны, психоанализу, а с другой — поведенческой психотерапии. Она отлична от всех остальных систем психотерапии не на уровне невроза, а при выходе за его пределы, в пространстве специфических человеческих проявлений. Конкретно речь идет о двух фундаментальных антропологических характеристиках человеческого существования: о его самотрансценденции и способности к самоотстранению. Положение об уникальности смысла не мешает Франклу дать содержательную характеристику возможных позитивных смыслов. Ценности — смысловые универсалии, являющиеся результатом обобщения типичных ситуаций в истории общества. Выделяются 3 группы ценностей: 1) ценности творчества, 2) ценности переживания и 3) ценности отношения. Приоритет принадлежит ценностям творчества, основным путем реализации которых является труд. Из числа ценностей переживания Франкл подробно останавливается на любви, обладающей богатым смысловым потенциалом.

**5. Особенности психологических воззрений русских ученых-просветителей XVIII века.**Характеризуя особенности русской науки рассматриваемого периода с точки зрения собственно научного содержания, необходимо, рассмотреть место данного этапа становления научной мысли в истории отечественного научного познания вообще, выявить те традиции, которые закладывались в это время и стали основанием его дальнейшего развития. В целом XVIII в. может быть, охарактеризован как период экстенсивно-интенсивного развития научного знания. С одной стороны, в это время происходит охват и освоение наукой различных сфер жизни, возникают новые области знания, растет число ученых, увеличивается количество научных центров. Получают развитие разные отрасли науки: математика, механика, астрономия, физика, минералогия, география, физиология, анатомия, история и т.д. С другой стороны, XVIII в. в истории науки знаменуется созданием новой методологии и утверждением опытных методов познания, разработкой оригинальных, исторически перспективных научных идей, концепций и теорий, переходом знания от собирательно-описательной, аналитической стадии к объяснительной. Наиболее яркой чертой науки являлась ориентация на естествознание. Доминирование отраслей естественно - научного цикла в системе научных исследовании объясняется тремя причинами: 1) Их выраженной практической пользой; 2) Альтернативной направленностью по отношению к господствовавшим прежде метафизическим, схоластическим воззрениям; 3) Относительно большей независимостью от политических и идеологических проблем.

Развитие психологических идей в российской культуре и науке этого времени опиралось на творчество русских мыслителей предшествующих эпох и носило во многом оригинальный и передовой характер по отношению к идеям зарубежных ученых. Именно в период XVIII в. появляются в России ученые и мыслители, психологическое творчество которых стало знаменательной вехой в истории отечественной психологии. И хотя большинство из них специально не занималось разработкой психологических идей, но в контексте разработки проблем педагогического, этнографического, филологического, политико-правового, философского, богословского плана им удалось решить и важнейшие ключевые психологические проблемы. Одной из наиболее ярких фигур в науке в этот период являлся Михаил Васильевич **Ломоносов**. именно Ломоносов заложил материалистические основы русской психологии. Опираясь на открытый им закон сохранения вещества и движения, в ощущениях («чувствованиях») и восприятии человека он видел результат особого вида механического воздействия («совмещения») предметов и явлений природы на органы чувств, т.е. продолжением в человеческом организме того механического движения, которое подействовало на человека извне. В его трудах последовательно проводятся идеи о том, что психические явления выступают отражением внешнего мира, что психика зависит от деятельности органического субстрата, мозга. Ему принадлежит теория цветового зрения (трехкомпонентная теория света) в соответствии с которой цвета не являются порождением органов чувств, а существуют объективно и независимо от человека; им разработаны основы личностного подхода при организации обучения, который предполагает учет индивидуально-психологических характеристик обучающего в процессе обучения и воспитания. Значителен вклад Ломоносова в обоснование и доказательство важной роли речи и речевого общения в процессе формирования личности. Рассматривает Ломоносов в своих трудах и множество частных вопросов психологии: дает характеристику разных чувствований (слуховых, вкусовых, температурных); обосновывает ряд интересных положений процесса чувственного познания; анализирует механизм возникновения и протекания страстей как феноменов эмоциональной жизни человека; рассматривает приемы повышения психо-эмоционального воздействия на человека в ходе занятий риторикой. В целом психологические воззрения Ломоносова, несомненно, являются не только передовыми в системе взглядов отечественных мыслителей, но и по многим вопросам в мировой психологической мысли.

Интересные психологические идеи содержит и творчество Александра Николаевича **Радищева.** Рассматривая проблемы развития психики, русский мыслитель подчеркивает мысль о том, что человек не пассивное существо, лишь приспосабливающееся к окружающей действительности. Для него человек - активен, активен и в познании, и в деятельности. Касается в своем творчестве Радищев и вопросов сопоставления психики человека и животных, связывая несомненное превосходство человека над животными за счет наличия у него речи и возможности человека «вооружить» свои органы чувств, дополнить их, в том числе и за счет компенсирования недостаточной чувствительности одних органов чувств более сильным развитием других. В трудах Радищева мы встречаем интересные и оригинальные идеи относительно взаимосвязи речи и мышления; роли памяти в жизнедеятельности человека; о свободе воли как возможности выбора из набора вариантов; взаимосвязи общественного и индивидуального в формировании характера человека и общественной сущности человека; об индивидуально-психологических различиях людей, особенностях их склонностей, потребностей и чувств. Им дана убедительная критика физиогномического учения, которое было очень популярно в это время в Европе.

Оригинальные и конструктивные психологические идеи высказывались и таким выдающимся просветителем XVIII в. как Григорий Саввич **Сковорода**. В основе мировоззрения просветителя лежит идея трех «миров»: макрокосма, или Вселенной, микрокосма, или человека, и третьей, «символической» реальности, связующей большой и малый миры, идеально их в себе отражающей. Каждый из этих миров состоит из «двух натур»: видимой («тварь», сотворённый мир) - внешней, материальной и невидимой («бог») - внутренней, духовной. Тем самым обосновывалась идея о том, что человек имеет как материальную, так и духовную основу и не может быть сведен только к какой-либо одной из этих основ. Интересные для своего времени взгляды высказывает Сковорода и относительно природных задатков человека и их роли в его развитии как личности. Он развивает учение о «сродности», «сродном труде». Под последним он понимает труд, который совпадает с природными задатками человека. Только такое совпадение (задатков и реальной деятельности) дает человеку чувство удовлетворения и счастья. Только в этом случае он будет добиваться успешности деятельности при минимальных затратах труда.

**6. «Объективная психология», бихевиоризм и необихевиоризм как теоретическое направление в психологической науке.** **Объективная психология -** условное обозначение психологических школ, ориентированных на применение объективных методов анализа, основанных на конвенциональных правилах фиксации психических явлений. Противоположна по своим методологических основаниям субъективной, или интроспективной психологии. В разных направлениях объективной психологии в качестве выделяемых предметов могут фигурировать: поведение - (бихевиоризм), реакции (реактология), рефлексы (рефлексология) и пр. К началу XX века в психологии сложился целый ряд направлений, несовместимых между собой, и это составляло своеобразную форму выражения теоретического кризиса психологической науки. Несмотря на это, психологическая наука продолжала очень активное накопление важных психологических фактов, продолжалось изучение физиологических процессов, которые соответствуют психологическим явлениям и процессам. Словом, нельзя представить себе этот первоначальный период существования психологической науки как период, характеризующийся только теоретическими трудностями, которые создавали картину общего кризиса психологии, так как в то же самое время шло серьезное обогащение психологических знаний.

Во втором десятилетии XX в., т. е. спустя немногим более тридцати лет после основания научной психологии, в ней произошла революция -- смена предмета психологии. Им стало не сознание, а поведение человека и животных. **Бихевиоризм** (от англ. behavior -- поведение) - особое направление в поведении человека и животных, буквально -- наука о поведении. Основателем бихевиоризма принято считать Дж. Уотсона (1878-- 1958), который выступил с манифестом нового направления в психологии под названием «Психология глазами бихевиориста». Задачу психологии Уотсон видел в изучении поведения живых существ, адаптирующихся в физической и социальной среде. Он считал, что наблюдения над поведением могут быть представлены в форме стимулов (S) и реакций (R). Простая схема S --> R вполне пригодна в данном случае. Задача психологии поведения, считал он, является разрешенной, если известны стимул и реакция. Если подставить в приведенной формуле вместо S -- прикосновение к глазу, а вместо R -- мигание, то задача бихевиориста может считаться решенной. То, что психологи раньше называли «сознанием», согласно взглядам Уотсона, тоже является поведением, только внутренним, и происходит из поведения внешнего. Просто внутренние реакции столь слабы, считал Уотсон, что не могут быть замечены наблюдателем. Основная задача бихевиоризма заключалась в накоплении наблюдений над поведением человека с тем, чтобы при данном стимуле бихевиорист мог сказать, какова будет реакция, или, если дана реакция, узнать, какой ситуацией данная реакция вызвана. Бихевиоризм заменил понятие психики, которая связана с потоком «внутренних событий», в которой могут происходить «психические процессы», на объективные детерминанты поведения. Для последователей этого направления в психике нет ничего приватного или «внутреннего» -- есть лишь организм, человеческий или животный, биологическая сущность, включенная в окружающие условия. К этим условиям организм должен приспособиться через систему своих физиологических потребностей. Итак, задачи классического бихевиоризма:

* -- изучение поведения (установление связей между S и R);
* -- управление поведением, его моделирование (создание желаемых R с помощью S);
* -- научение - адаптация, приспособляемость к окружающим условиям;
* -- выработка навыков - постепенное изменение актуально возможного поведения, полученное в результате опыта.

Последователи Уотсона внесли новые элементы в его концепцию. Например, Б. Скиннер ввел понятие «подкрепление». Подкрепление - необходимое следствие действия, которое выполняет живое существо. Скиннер ввел понятие «символического подкрепления» и описывал социум как систему символических подкреплений. **Необихевиоризм** подверг сомнению главный постулат классического бихевиоризма «стимул -реакция». По мнению Э. Толмена, формула поведения должна состоять не из двух, а из трех членов: стимул - промежуточная переменная - реакция (S --> РР --> R). Под промежуточной переменной он понимает как раз те недоступные прямому наблюдению психические моменты: намерения, ожидания и знания. Толмен называет свою теорию когнитивным бихевиоризмом. Поведение человека предваряют так называемые познавательные (когнитивные) карты, которые представляют собой целостные структуры представления мира. Это ожидания и гипотезы, прошлый опыт человека, наследственность и возраст, а также те факторы, которые привели однажды к успеху. Именно они служат регулятором действия. Только рассматривая все эти факторы в совокупности, по мнению Толмена, можно адекватно описать поведение. В настоящее время модификации бихевиоризма широко распространены в американской психологии и представлены прежде всего теорией социального научения А. Бандуры и Д. Роттера.

**7. Особенности и основные направления психологического исследования в гештальтпсихологии.**

«Гештальтпсихология» возникла в Германии благодаря усилиям Т. Вертгеймера, В. Келера и К. Левина, выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Гештальтпсихология выступила против ассоциативной психологии В. Вундта и Э. Титченера, трактовавшей сложные психические феномены в качестве выстроенных из простых по законам ассоциации.

Понятие о гештальте (от нем. «фирма») зародилось при изучении сенсорных образований, когда обнаружилась «первичность» их структуры по отношению к входящим в эти образования компонентам (ощущениям). Например, хотя мелодия при ее исполнении в различных тональностях и вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же. Аналогично трактуется и мышление: оно состоит в усмотрении, осознании структурных требований элементов проблемной ситуации ив Действиях, которые соответствуют этим требованиям (В. Келер). Построение сложного психического образа происходит в инсайте – особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом воле. Свои положения гештальтпсихология противопоставила также бихевиоризму, который объяснял поведение организма в проблемной ситуации перебором «слепых» двигательных проб, лишь случайно приводящих к успеху. Заслуги гештальтпсихологии состоят в разработке понятия психологического образа, в утверждении системного подхода к психическим явлениям.

Формально движение гештальтпсихологии началось с опубликования результатов одного исследования Макса Вертхеймера. В 1910 г. он проанализировал опыт со стробоскопом (устройство, освещающее на мгновение последовательные фазы изменения положения объекта), наблюдая при этом кажущееся движение. Впечатление движения возникало и в опыте с тахистоскопом, который демонстрировал попеременно вертикальную и наклонную под углом 30о линии. При интервале между вспышками в 60 миллисекунд казалось, что светящаяся вертикаль качается. «Фи-феномен» - иллюзия перемещения с места на место двух поочередно включающихся источников света. В опыте целое – движение – было отлично от суммы его составляющих.

Гештальтпсихологи изучали константность восприятия, сравнивая результаты восприятия объекта при различных положениях относительно наблюдателя (например, мы воспринимаем проем окна как прямоугольник, независимо от ракурса). Перцептивный опыт обладает целостностью и законченностью, он есть «гештальт» - целостность, и любая попытка разложить его на составляющие приводит к нарушению перцепции. Элементы перцепции оказываются, таким образом, продуктом рефлексии, результатом абстрагирования, не имеющим отношения к непосредственному опыту. Поэтому методом гештальтпсихологии – феноменологическое описание, непосредственное и естественное наблюдение содержания своего переживания, выявление в сознании образных структур, целостностей.

**8. Исследование человека в русле гуманистической психологии.** Возникшая в 60-х гг. XX в. в США как психотерапевтическая практика, гуманистическая психология получила широкое признание в различных сферах социальной жизни — медицине, образовании, политике и др. Существует мнение, что гуманистическая психология — это не отдельное направление или течение в психологии, а новая парадигма психологии, новый этап ее развития. На идеях гуманистической психологии оформилась особая педагогическая практика. Основные принципы гуманистической психологии:

* подчеркивается роль сознательного опыта;
* утверждается целостный характер природы человека;
* акцент на свободе воли, творческой силе личности;
* принимаются во внимание все факторы и обстоятельства жизни индивида.

Гуманистическая психология отвергала представление о человеке как о существе, поведение которого полностью детерминировано стимулами внешней среды (бихевиоризм), и критиковала элементы жесткого детерминизма в психоанализе Фрейда (преувеличение роли бессознательного, игнорирование сознательного, преимущественный интерес к невротикам). Гуманистическая психология была направлена на исследование душевного здоровья, позитивных качеств личности.**Абрахам Маслоу** интересовался проблемами высших достижений человека. Он считал, что каждый человек обладает врожденным стремлением к самоактуализации – наиболее полному раскрытию способностей, реализации потенциала человека. Для того, чтобы эта потребность проявилась, человек прежде должен удовлетворить все потребности более «низкого» уровня Маслоу выстраивает иерархию потребностей, рисуя их «пирамиду». Видным представителем гуманистической психологии является К**. Роджерс.** В его работах была сформулирована новая концепция человека, радикально отличающаяся от психоаналитических и бихевиористских представлений. Фундаментальной предпосылкой теоретических разработок К. Роджерса является предположение, что в своем самоопределении люди опираются на собственный опыт. Каждый человек имеет уникальное поле опыта, или «феноменальное поле», включающее события, восприятия, воздействия и т.п. Внутренний мир человека может соответствовать или не соответствовать объективной реальности, может осознаваться им или не осознаваться. Поле опыта ограничено психологически и биологически. Мы обычно направляем наше внимание на непосредственную опасность или на безопасное и приятное в опыте вместо того, чтобы воспринимать все стимулы окружающего мира. Важное понятие в теоретических построениях К. Роджерса — конгруэнтность. Конгруэнтность определяется как степень соответствия между тем, что человек говорит, и тем, что он переживает. Она характеризует различия между опытом и сознаванием. Высокая степень конгруэнтности означает, что сообщение, опыт и сознавание одинаковы. Неконгруэнтность имеет место, когда есть различия между сознаванием, опытом и сообщением об опыте. Существует фундаментальный аспект человеческой природы, который побуждает человека двигаться к большей конгруэнтности и к более реалистичному функционированию. К. Роджерс полагал, что в каждом человеке есть стремление становиться компетентным, целостным, полным — тенденция к самоактуализации. Фундамент его психологических представлений составляет утверждение, что развитие возможно и что тенденция к самоактуализации является основополагающей для человека.

**9. Основные течения в русской психологии в начале XX века (естественнонаучное, духовно-религиозное, эмпирическое).**

Особое место занимает еще одно направление психологии, получившее название "**эмпирическая психология".** Оно было представлено в России такими известными учеными, как А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов. Для этого направления характерны, во-первых, непоследовательность, противоречивость методологической позиции; во-вторых, ориентация не на отечественную традицию в области человекознания, а на современные ей европейские идеи, прежде всего учение В. Вундта. Именно этим определялась значительно меньшая по сравнению с выше рассмотренными оригинальность данного подхода. Его противоречивость особенно ярко проявлялась в отношении к эксперименту и оценке его места в психологии. С одной стороны, Г.И. Челпанов как основатель психологического института в Москве, ставшего одним из центров экспериментальных исследований в нашей стране в тот период времени, автор ряда статей по вопросам психологического эксперимента и книги "Введение в экспериментальную психологию", объективно способствовал пропаганде и развитию экспериментального метода в психологии. С другой стороны, в оценке эксперимента, его роли и функций как метода исследования психических явлений, Г.И. Челпанов являлся последовательным сторонником В. Вундта. Он рассматривал эксперимент лишь как условие улучшения интроспекции, доказывал, что значение экспериментального метода в психологии крайне незначительно и не с ним связано ее дальнейшее развитие. "Современное положение эксперимента таково, - писал Г.И. Челпанов, - что он не только не имеет решающего значения, а даже не составляет главной основы психологии". Этот подход качественно отличался от сеченовского подхода, который рассматривал эксперимент как главный метод исследования психики.

Взгляды Челпанова вытекали из принятого им в соответствии с идеями психофизического параллелизма разделения явлений на два ряда - "мир психический" и "мир физический". Соответственно в познании мира психического, следуя господствующей в то время в психологии интроспективной парадигме, он отводил главное место методу самонаблюдения (так называемый "внутренний опыт"), познание же физического мира осуществляется согласно Челпанову, методом внешнего наблюдения (так называемый "внешний опыт").

Только индивид, переживающий те или иные психические явления, как утверждает Челпанов, может их адекватно воспринять и понять. "Положим, что в данный момент, когда я нахожусь перед вами, я испытываю какое-нибудь чувство, например, чувство боли. Никто из присутствующих этого чувства ни познать, ни видеть не может... В тех случаях, когда мы знаем о чувствах и мыслях других индивидуумов, мы знаем о них только потому, что мы о них умозаключаем... В самом деле, что вы воспринимаете, когда видите перед собою плачущего человека? Вы посредством органа слуха воспринимаете ряд звуков, который называется плачем, посредством органа зрения вы воспринимаете, как из глаз текут капли прозрачной жидкости, которые называются слезами, вы видите изменившиеся черты его лица, опустившиеся углы рта, и из всего этого вы умозаключаете, что человек страдает. Этот процесс есть процесс умозаключения, а не непосредственного наблюдения. Такого рода умозаключения я могу делать потому, что знаю, что, когда я страдаю, я издаю тоже прерывистые звуки, из глаз моих тоже течет прозрачная жидкость и т.д., и поэтому, когда я воспринимаю эти явления у другого человека, я заключаю, что он страдает совершенно так же, как и я. Следовательно, необходимо мне самому пережить хоть раз то, что переживает другой человек, для того, чтобы судить о его душевном состоянии. Психология не была бы возможна, если бы не было самонаблюдения".

Для того чтобы дать целостное представление о палитре направлений в психологической науке в России в начале XX в., необходимо более детально остановиться на анализе психологических учений и взглядов, развиваемых в русле русского **религиозно-философского** направления, которые могут быть названы святоотеческим учением о душе (или русской богословской психологией, т.е. учением о душе в соответствии со словом Божьим). Это тем более важно, что до недавнего времени в оценке и изложении сущности этих учений преобладали мотивы скорее идеолого-политические и атеистические, чем научно-познавательные. Более того, подавляющая часть концепций в русле богословской психологии была в советское время забыта, как бы вычеркнута из истории русской психологии. К числу ведущих представителей данного психологического направления конца XIX - начала XX в. могут быть отнесены как ученые из духовных семинарий и академий, так и философы богословской ориентации: архимандрит Феофан (в миру - П.С. Авсенев), Никанор, архиепископ Херсонский, Антоний (Храповицкий), митрополит (1863-1936), В.Н.Карпов, С.С. Гогоцкий. **Базовые идеи отечественной духовной психологии.**

* Рассмотрение душевного, души - как области исключительно внутренней реальности, познание внутреннего мира человека не снаружи, со стороны чувственно-предметных условий и закономерностей психического феномена (т.е. внешнего предметного материального мира), а изнутри него самого вовне, т.е. как душевные переживания или психические явления даны самому человеку, его "Я", а не стороннему наблюдателю.
* Признание психического мира человека как некоторой самостоятельной сущности, живущей по своим законам, не соотносимым с законами материального мира, вернее, законам, бессмысленным и невозможным в нем.
* Признание непрерывности процесса сознания (один из представителей духовной психологии В.А. Снегирев подчеркивал что "процесс сознания необходимо признавать непрерывно продолжающимся во все течение жизни, следовательно - во сне, в самом глубоком обмороке и т.п. - перерыв его равнялся бы прекращению жизни души". Следствием подобного решения вопроса о дискретности/недискретности сознания является и отвержение в рамках духовной психологии идеи о наличии бессознательных психических явлений, а следовательно, и идеи о том, что "область психического необходимо должна быть шире специальной области сознательного".
* Признание тезиса о тождестве веры и знания как по их психологической природе, так и логическому строению, а соответственно и идеи о том, что вера возможна в качестве действительного познания, что не только внешнее восприятие и наблюдение, но и "самооткровение духа" может служить источником его познания (Франк С.Л., 1917. С. 85-100). Надо отметить, что именно обоснованию этого положения в рамках духовной психологии уделялось большое внимание, о чем свидетельствует обилие статей на эту тему, опубликованных в различных философско-религиозных, богословских и других изданиях
* Признание наличия свободы воли у человека при оригинальной трактовке самого понятия "свобода воли". Как пишет В.И. Несмелов, "действительная свобода человеческой воли раскрывается лишь в той мере, в какой человек может хотеть не делать того, чего он хочет".

**10. Основные научные школы советской (российской) психологии.**История развития психологии в советский период свидетельствует о том, что она не была однородной. Осуществлялись исследования, более непосредственно ориентированные на материализм естественно-научного характера. Известны критические выступления Павлова, направленные против монополизации марксизма в науке. Сосредоточенность ученых на специальных вопросах и темах психологической науки позволяла преодолевать конъюнктурщину, политизацию и идеологизацию, добиваться крупных успехов в области теории и практических прикладных исследованиях. Именно в после-октябрьский период в отечественной психологии были разработаны крупнейшие концепции, обогатившие мировую психологическую мысль: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, субъектно-деятельностная психология С.Л. Рубинштейна, психология деятельности А.Н. Леонтьева, установки Д.Н. Узнадзе. Психологи активно участвовали в социалистическом строительстве, и прежде всего - в области рационализации производства. В статье "Очередные задачи советской власти" В.И. Ленин призывал "использовать все научные приемы работ, которые выдвигает система Тейлора", ибо "без нее повысить производительность труда нельзя, а без этого мы не введем социализма". При этом Ленин указывал, что тейлоризм за рубежом "представляет из себя последнее слово самой бесшабашной капиталистической эксплуатации". Введение системы Тейлора в России должно "соединить эту систему с сокращением рабочего времени, с использованием новых приемов производства и организации труда без всякого вреда для рабочей силы трудящегося населения". Здесь же Ленин отмечал, что "переход к такой системе потребует очень много новых навыков и новых организационных учреждений". Ответом на этот социальный заказ явилось широкое и интенсивное развитие в нашей стране в 20-х начале 30-х годов психотехники . Ее крупными теоретиками и организаторами были Исаак Нафтулович Шпильрейн и его ученик и последователь Соломон Григорьевич Геллерштейн, а также С.М. Василейский, А.М. Мандрыка и др.

Другое направление исследований по преодолению ограниченности как традиционной концепции психики, таких поведенческих направлений с их механицизмом и даже утратой проблемы сознания связано с введением в психологию идеи о неразрывной связи психики и, прежде всего, человеческой, с поведением и деятельностью и трактовкой опосредствованной структурой психики человека. Начало работ в этом направлении хронологически и идейно восходит к Льву Семеновичу Выготскому (1896-1934). Один из основоположников советской психологии, Выготский внес огромный вклад в разработку ее методологических основ. Он создал культурно-историческую концепцию общественно-исторического развития психики человека, которая получила дальнейшее развитие в общепсихологической теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным и др. Выготский ввел понятие о высших психических функциях (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание и т.п.) как специфически человеческой форме психики и разработал учение о развитии высших психических функций. Первым изложением этого учения явилась статья "Проблема культурного развития ребенка". Все последующие годы вплоть до смерти (1934) связаны с систематической экспериментальной и теоретической разработкой основной идеи. Под руководством Л.С. Выготского из небольшой группы его учеников и соратников - А.Р. Лурия, А.Я. Леонтьев, вскоре к ним присоединились А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, в Институте психологии сложилась школа, превратившаяся в одну из самых больших и влиятельных школ в советской психологии.

Развитие психологической системы Л.С. Выготского стало делом жизни выдающегося психолога Александра Романовича Лурия (1902-1977), как он сам писал в автобиографической книге "Этапы пройденного пути". Работая в различных областях психологии - общей, детской, психофизиологии, а также дефектологии, нейропсихологии, психолингвистике, Лурия развил дальше теоретические положения Выготского. Его исследования входят составной частью в школу, которая сейчас называется школой Выготского, Лурия, Леонтьева. В то же время А.Р. Лурия является создателем отечественной школы нейропсихологии. В начале 30-х гг. Лурией было проведено экспериментальное исследование роли культурных факторов в развитии высших психических функций. Было обнаружено, что изменения практических форм деятельности, в особенности перестройка деятельности, основанная на формальном образовании и социальном опыте, вызывали качественные изменения в процессах мышления. Это исследование показало реальную возможность исторической психологии, одной из наиболее трудно подающихся экспериментальному изучению областей психологической науки. С целью показать взаимоотношение биологических и культурных факторов в развитии высших психических функций было предпринято изучение монозиготных и дизиготных близнецов. Были найдены методические приемы для выявления степени участия естественных и культурных факторов в решении экспериментальных задач.

Одним из выдающихся теоретиков советской психологии был Сергей Леонидович **Рубинштейн** (1889-1960). Он разрабатывал философские проблемы психологии, сформулировал важнейшие методологические принципы психологии. Один из них - принцип единства сознания и деятельности - составил основу деятельностного подхода в психологии. Философская направленность творчества С.Л. Рубинштейна, его пристальный интерес к зарубежной психологии объясняются, по-видимому, не в последнюю очередь обстоятельствами личной биографии ученого: он получил философское образование в Германии, учился в Марбургском университете, защитил там в 1913г. диссертацию, посвященную критическому анализу гегелевской философии. С.Л. Рубинштейн указывает на роль деятельности, в которой субъект не только обнаруживается и проявляется, но в ней созидается и определяется.

**Алексей Николаевич Леонтьев** (1903-1979) сделал деятельность предметом и методом психологического исследования. Он назвал категории деятельности, сознания и личности как "наиболее важные для построения непротиворечивой системы психологии как конкретной науки о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, которое опосредствует жизнь индивидов". Разработанная Леонтьевым общепсихологическая теория деятельности является важнейшим достижением советской психологической науки, а сам Леонтьев - крупным теоретиком, одним из создателей советской психологии. На материале теоретических и экспериментальных исследований он показал объяснительную силу деятельности для понимания центральных психологических проблем: сущности и развития психики сознания, функционирования различных форм психического отражения личности. В разработке проблемы деятельности Леонтьев исходил из культурно-исторической концепции психики Л.С. Выготского. Он считал, что марксистско-ленинская методология позволяет проникнуть в действительную природу психики, сознания человека, а в теории деятельности видел конкретизацию марксистско-ленинской методологии в области психологии.

**Петр Яковлевич Гальперин** (1902-1988) отметил неразработанность в теории деятельности процессуального, операционального содержания деятельности и сделал его предметом своих исследований, составивших одну из общепсихологических концепций советской психологии - учение о поэтапном формировании умственных действий и понятий. В соответствии с пониманием П.Я. Гальперина, психика во всем диапазоне ее форм - познавательных процессов, от восприятия до мышления включительно, потребностей, чувств, воли, по своей жизненной функции - есть ориентировочная деятельность субъекта в проблемных ситуациях на основе образа. Предметом психологии является ориентировочная деятельность субъекта. "Предмет психологии должен быть решительно ограничен. Психология не может и не должна изучать всю психическую деятельность и все стороны каждой из ее форм. Другие науки не меньше психологии имеют право на их изучение. Претензии психологии оправданы лишь в том смысле, что процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом; что именно эта функция оправдывает все другие ее стороны, которые поэтому практически подчинены этой функции". На основе такого понимания предмета психологии было разработано учение об эволюции психики. Согласно этому учению, психика возникает в ситуации подвижной жизни для ориентировки в предметном поле на основе образа и осуществляется с помощью действий в плане этого образа. Адекватным методом исследования психики как ориентировочной деятельности становится формирующий эксперимент.

**Зоопсихология и сравнительная психология**

1. **Проблема происхождения психики, основные подходы к ее решению (панпсихизм, биопсихизм, зоопсихизм, нейропсихизм, антропопсихизм и др.).** Сложность проблемы происхождения психики привела ряд исследователей к утверждению, что решить её в принципе нельзя. Так один из основателей естественнонаучного направления в психологии, немецкий физиолог Эмиль Дюбуа-Реймон указал в конце прошлого века на семь неразрешимых, с его точки зрения, для человечества “мировых загадок”. В их числе был и вопрос о происхождении психики. Немецкий биолог Эрнст Геккель назвал данную проблему “центральной психологической тайной”. Но, несмотря на это, в истории науки можно выделить несколько подходов к проблеме возникновения психики.

**“Антропопсихизм”.**Одним из ярких представителей антропопсихизма был французский философ Рене Декарт. Основная идея этого направления заключается в следующем утверждении: психика возникла вместе с появлением человека. При этом идеалистически настроенные ученые, например, Р.Декарт, подразумевают под психикой нечто, данное человеку свыше. Ученые-материалисты этого направления считают, что это не так. Они утверждают, что психика возникла естественным путем, и искать причины ее возникновения нужно, анализируя процесс выделения человека из животных. Недостатком этого взгляда является вычеркивание всей предыстории человеческого поведения. Целесообразнее исходить из предположения, что такое сложное и многогранное явление как психика не могло возникнуть на голом месте.

**“Панпсихизм” (учение о всеобщей одухотворенности природы).** Панпсихизм утверждает, что психика присуща не только живой, но и неживой природе. Такого взгляда придерживался, например, известный немецкий психофизик Густав Фехнер. Последовательно развивает эту точку зрения в своей книге “Феномен человека” французский исследователь и философ Тейяр де Шарден. Он оттолкнулся от постулата, что психика как определенное свойство материи присуща любой элементарной частице, например, атому или молекуле. Он предполагал, что с усложнением взаимодействий между атомами в материи усложняется и уровень ее психической составляющей. Молекула сложнее атома, поэтому она выше по своему психическому уровню. Тейяр де Шарден утверждал, что именно развитие сложности материи в истории нашей планеты приводило к усложнению и развитию ее психической составляющей. Если придерживаться панпсихизма, то проблема возникновения психики отпадает (при условии, что материя существовала всегда).

**“Биопсихизм**”. Представителями данного направления были, например, немецкий естествоиспытатель Эрнст Геккель и немецкий психолог Вильгельм Вундт. Они утверждали, что психика - это свойство живой материи. Другими словами, не только животные обладают психикой, но и растения, грибы и бактерии. Такой подход не учитывает специфики отражения, существующей у животных систем. Здесь проблема происхождения психики связана с проблемой вычленения из не живой материи живых самоорганизующихся и самовоспроизводящихся систем.

**“Нейропсихизм”.** С точки зрения нейропсихизма психика присуща только таким организмам, которые имеют нервную систему. Таких взглядов придерживались, например, Чарльз Дарвин и английский философ Герберт Спенсер. Данный концептуальный подход пользуется, вероятно, наибольшей популярностью среди современных исследователей. Но этот интуитивный, а потому, в общем-то, не лишенный здравого смысла подход имеет, с точки зрения А.Н.Леонтьева, один существенный недостаток. “Его неудовлетворительность заключается в произвольности допущения прямой связи между появлением психики и появлением нервной системы” – писал А.Н.Леонтьев в своей монографии “Проблемы развития психики” . С точки зрения А.Н.Леонтьева, более вероятно, что функция нервной системы, связанная у многоклеточных животных с материальным обеспечением психического отражения, могла иметь какой-то прототип у одноклеточных животных организмов. И в самом деле, у одноклеточных животных организмов, к которым зоологи традиционно относят, например, амеб и инфузорий, нет обособленной нервной системы. Однако анализ внешней активности этих простейших показывает, что по сложности и разнообразию она ничем не уступает, а в некоторых аспектах даже превосходит поведение таких многоклеточных организмов, имеющих нервную систему, как, например, кишечно-полостные и плоские черви. По-видимому, функцию нервной системы у простейших выполняют какие-то внутриклеточные структуры. Вероятнее всего, что именно с этих процессов, протекающих в цитоплазме одноклеточного организма, и началась история становления такого удивительного явления как психическое отражение мира. Опираясь на подобные рассуждения, А.Н.Леонтьев выдвинул свой концептуальный подход к проблеме происхождения психики, который получил в отечественной психологической школе широкое распространение. В дальнейшем эта гипотеза будет рассмотрена достаточно подробно, а также и ее критика со стороны некоторых современных альтернативных взглядов.

**Зоопсихизм**  - психика на уровне животных;

**Подход А.Н. Леонтьева к проблеме происхождения психики.** Элементарная форма психики. А.Н.Леонтьев начинает свои рассуждения с вопроса о том, с чего началась психика. Какое психическое явление может претендовать на роль первоначала, с которого началось развитие психики? Может быть, это было какое-то примитивное ощущение или какая-то эмоция, или это было то, что можно назвать примитивным мышлением, или это было самосознание, или может быть какое-то другое психическое явление, аналога которого нет у современных животных организмов?Есть две точки зрения на данный вопрос. Одни считают, что на определенном этапе развития жизни у какой-то группы организмов появились по неизвестным причинам внутренние переживания, которые можно назвать примитивным самосознанием. Организм вдруг стал переживать свои собственные состояния. Например, состояние удовлетворенности, если удалось удовлетворить свою потребность, или состояние угнетенности, если остался без пищи. Саморазвитие этого самосознания и привело к усложнению психического отражения окружающей действительности, к появлению восприятия, эмоций, мышления и т.д.Согласно второй точке зрения, появление психики было связано с усложнением процесса взаимодействия организма и среды. Поэтому, скорее всего, элементарной формой психики было какое-то примитивное ощущение, а не самосознание. Именно развитие ощущения, которое связывает организм с внешней средой, в конечном счете, привело к появлению более сложных форм психической деятельности: восприятия, мышления, сознания и т.д. Именно такой точки зрения придерживался А.Н.Леонтьев. Из этого глубокого предположения он делал, правда, сомнительный, с нашей точки зрения, вывод о том, что это примитивное ощущение было только внешним чувством, что это было чувство без внутреннего содержания, без субъективной стороны. Данное предположение, вероятно, является наиболее слабым и уязвимым местом в подходе А.Н.Леонтьева. Целесообразнее считать, что ощущение как элементарный психический процесс должно было с самого момента своего появления обязательным образом включать субъективную составляющую. Данной точки зрения придерживался в свое время академик Л.А.Орбели. Он писал: ”Я буду стараться пользоваться понятием “чувствительность”... только в тех случаях, когда мы можем с уверенностью сказать, что раздражение данного рецептора и соответствующих ему высших образований сопровождается возникновением определенного субъективного ощущения...” Обращает на это внимание и отечественный философ Д.И.Дубровский, утверждая, что уникальной особенностью психического отражения является наличие в этом отражении субъективной составляющей. Та часть психического отражения, которая не субъективизируется, вероятно, вторично уходит из внутреннего мира. Это касается, в частности, всех подсознательных проявлений человеческой психики.

**2.Характеристика процесса эволюции психики: стадии, уровни эволюции психики, направления и закономерности эволюции психики**

Психика -свойство высокоорганизованной живой материи головного мозга субъективно отражать объективную действительность, строить на этой основе не отчуждаемые от субъекта образ этого мира, с помощью которого он регулирует свое поведение и деятельность. Психика возникла на определенном этапе развития органического мира как механизм адаптации живых существ к окружающей среде. Существовали различные подходы, объясняющие наличие психики у различных существ или объектов окружающего мира. В частности: Панпсихизм - утверждал, что психикой (душой) обладает весь окружающий мир (деревья, камни, животные); Биопсихизм - утверждал, что душа есть только у живых существ; Нейропсихизм - утверждал, что психика есть только у живых существ обладающих нервной системой; Антропопсихизм - утверждал, что психика есть только у человека. **Развитие психики** –закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных и качественных структурных преобразованиях. Развитие психики характеризуется способностью к накапливанию изменений, каждая ступень псих раз-я начинается с осложнения деятельности, новая форма псих отражения дает возможность в дальнейшем усложнять эту деят-ть. Для объяснения возникновения психики в филогенезе Алексей Николаевич Леонтьев предлагает теорию деятельности. Деят-ть – процессы осуществляющие активное отношение субъекта к действительности. Объективным критерием появления психики он считал чувствительность, т.е способность организма реагировать на биологически нейтральные, абиотические свойства среды(н-р шорох в кустах). Где есть чувствительность, там есть психика. Чувствительность - это раздражимость на такие условия в которых не участвуют процессы ассимиляции- диссимиляции. Раздражимость-способность живого организма реагировать на биотические свойства среды (где задействованы процессы ассимиляции- диссимиляции). **Факторы влияния** на развития филогенеза (усложнение психики): 1. Внешние факторы – переход из жизни в гомогенной среде к наземному образу жизни; 2.Внутренние факторы - усложнения анатомического строения - конечностей, появление и развитие нервной системы и головного мозга. Чем сложнее форма психического отражения, тем сложнее поведение.

**Стадии развития психики**:1 Элементарной чувствительности или сенсорной психики. Основной формой отражения на этом этапе являются ощущения, а формой поведения – таксисы( механические движения, перемещения; врожденный видовой опыт животных), инстинкты, рефлексы (если сформирована кора) – простейшие моллюски, кольчатые черви; 2. Перцептивной психики – основная форма отражения – предметное восприятие. Включает высших позвоночных: птиц и некоторых млекопитающих. Здесь уже можно обнаружить элементарные формы мышления, готовность к научению, к усвоению способов решения задач, их запоминанию и переносу в новые условия. Переход к этой стадии раз-я связан с изменением строения деятельности животных: деятельность теперь направлена не к самому предмету, а к тем условиям в кот этот предмет объективно дан в среде П-р кошка идет к корму непосредственно, если нет преграды и обходит ее сразу, если она есть. Так впервые появляются операции-способ осуществления деятельности задаваемыми условиями. 3. Интеллекта, основная форма отражения – отражение межпредметных связей ( наглядно- действенное мышление и обобщение). Эта стадия выявлена у приматов, они умеют обобщать, но не умеют абстрагировать. Основная форма поведения – интеллектуальная. Черты интеллектуального поведения: 1. возможность решать 2-х фазные задачи, состоящие из фазы: подготовки и завершения. Леонтьев: «Интеллект есть там, где есть фаза подготовки» - это значит, что фаза подготовки не имеет биологического смысла» (обезьяна, палка, банан). Возможность переноса найденного решения в аналогичные условия без предварительных проб.3. наличие инсайта – озарение, внезапное нахождение правильного решения. 4. Наличие ориентировочной исследовательской деятельности и использование орудий. Данную периодизацию усовершенствовал отечественный зоопсихолог Фабри. Он выделил **две стадии развития** психики в филогенезе: 1.Стадия сенсорной психики, которая подразделялась на низший (животные обладают развитой раздражимостью и элементарной чувствительностью – простейшие) и высший уровни (появляются ощущения, важные орган – челюсти и способность к формированию простейших рефлексов). 2.Стадия перцептивной психики, которая подразделялась на низшие ( отражение происходит в форме образа предметов, формирование двигательных навыков – рыбы, насекомые), высшие (элементарные формы мышления, решение задач, хорошая способность к научению – птицы, млекопитающие) и наивысшие (для приматов, собак, дельфинов – фаза интеллекта) уровни.

**Психология личности**

**1. Понятие «личность» - варианты осмысления и определения. Т**ермин "**личность"** используется в психологии, как в широком, так и в узком смысле. Можно указать лишь несколько общих положений о личности, которые принимаются почти всеми авторами. "Одно из них состоит в том, что личность представляет собой некое неповторимое единство, некую целостность. Другое положение заключается в признании за личностью роли высшей интегрирующей инстанции". Личность чаще всего определяют как человека, обладающего совокупностью устойчивых психологических свойств определяющих социально значимые поступки данного человека. Во многих определениях личности подчеркивается, что к числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или изменчивые психические состояния, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям и к обществу. В понятие «личность» обычно включает такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности данного человека. **Личность** - это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые проявляются в общественных по природе связях и отношениях человека, являются устойчивыми и определяют поступки, имеющие существенное значение для него самого и для окружающих. В психологических подходах, берущих свое начало в марксистской философии, французской социологической школе и в некоторых других, под личностью имеют в виду социальное качество индивида. Хотя указанные подходы могут существенно различаться между собой, прежде всего, трактовкой роли активности самого субъекта общественных отношений в процессах формирования его личности, на первый план неизбежно выступает общественно-историческая детерминация этих процессов. То есть личность рассматривается как целостность социальных качеств человека, как продукт исторического развития, результат включения человека в социальную систему посредством общения и деятельности. Если личность рассматривать, прежде всего, как продукт включения человека в общественные отношения и приобщения его к культурным нормам и ценностям, то без ответа остается вопрос об источниках самой культуры и общественного развития. Человек не только потребляет материальные и духовные ценности, но и сам делает в них вклады. Эти вклады тем крупнее и значительнее, чем значительнее личность человека. Поэтому в ряде философских и психологических направлений (персонализм, гуманистическая психология, экзистенциализм и др.) на первое место среди конституирующих личность свойств выдвигают творческое, порождающее начало, хотя природа этого начала трактуется в разных подходах весьма различно. Но, создавая нечто значимое для других, человек создает значимое для самого себя, изменяет себя, творит свою личность. С позиции сторонников деятельностного подхода в психологии личность есть наиболее полное выражение субъективного полюса деятельности, она порождается деятельностью и системой отношений с другими людьми. Личность - это особое социальное качество индивида, не сводящееся к простой совокупности его прошлого опыта или индивидуальных особенностей. И прошлый опыт, и индивидуальные черты, и генотип человека представляют собой не основу личности, а ее предпосылки, условия становления и развития личности. Может случиться так, что физически сильный ребенок привыкнет решать конфликтные ситуации с помощью силы и будет развивать это свое качество в ущерб другим, например интеллекту или умению понимать чувства других людей. Тогда указанная особенность человека (физическая сила) обязательно войдет в структуру его личности и станет существенной детерминантой того типа отношений, в которые входит данный человек с другими людьми. Но это же качество может остаться простым фоном, не повлиявшим существенно на ход развития личности. Современные ученые на вопрос о том, что такое личность, отвечают по-разному, и в разнообразии их ответов, а отчасти и в расхождении мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена личности. В каждом из подходов можно выделить бесчисленное множество конкретных вариантов понимания личности, часто противостоящих друг другу в ключевых моментах. Поэтому необходимо помнить, что ни одно определение личности не может считаться исчерпывающим или хотя бы фиксирующим главные, наиболее существенные особенности такого сложного и многопланового образования, каким выступает личность в психологии.

**2. Проблема личности в психологии: основные проблемы и научные стратегии в исследовании личности. Типология теорий личности.**

Обращаясь к изучению личности, психологи надеются понять человека, с одной стороны, как целое, соединить, «конфигурировать» различные представления о нем, полученные в разных психологических теориях, с другой – как уникальное и индивидуальное субъективное образование. Разработка проблематики личности в психологии - это интенсивно развивающаяся область науки, в которой накапливаются все больше и больше новых данных. В этой области существует достаточно большой сектор направлений и теорий - от направлений, преимущественно подчеркивающих биологическую, наследственную обусловленность личностных характеристик человека, до направлений, акцентирующих свое внимание на исключительно культурных факторах. Последнее направление носит крайне ограниченный характер вследствие ограниченности в нем трактовки культуры и социальности. В психологии личности происходят значительное накопление эмпирических данных и разработка методик исследования личности. Формулирование ряда теоретических положений, о которых говорилось выше, пока еще не привело к удовлетворительному знанию о личности человека. Вместе с тем большинство психологов, имеющих достаточный опыт работы в этой области, все более осознают необходимость перехода от разработки частных, хотя и важных вопросов в области психологии личности к созданию более широких теоретических обобщений. **Типологическое направление** .В рамках этого направления психология личности понимается как учение о типах личности, а основной характеристикой конкретного человека считается его принадлежность к определенному типу. Внутри типологического направления, в свою очередь, выделяются некоторые его виды, варианты. Так, достаточно широкое распространение получила попытка связать типологические особенности личности с типом организма, типом строения тела. Представителем этой тенденции выступает У. Шелдон. До Шелдона эта идея была представлена в работах Эрнста Кречмера. Вторым вариантом типологического подхода к изучению личности является точка зрения Ганса Юргена Айзенка. В отличие от Шелдона, он стремился связать личностные характеристики с некоторыми динамическими особенностями функционирования нервной и гормональной систем организма. Типологические исследования личности, как правило, ориентируются на биологические основы, биологические предпосылки развития личности и уделяют недостаточное внимание социально-культурным аспектам, а также межличностным отношениям как факторам и условиям формирования личности отдельного человека. Это относится и к концепции Айзенка, и - в еще большей степени - к концепции Шелдона. **Направление, связанное с изучением черт личности .** Второе направление исследований личности, которое остается достаточно популярным и сегодня, связано с изучением черт личности. Это направление представлено, в частности, работами Джеймса Кеттела. Теорию Кеттела так и называют - теория черт личности. Данная теория, как и направление в целом, характеризуется следующим основным постулатом: личность конкретного человека может быть адекватно описана путем ее локализации в системе шкал, совокупность которых представляет собой набор черт личности. В рамках данного направления не уделяется достаточного внимания проблеме изменчивости черт личности, не говоря уже об их формируемости, целенаправленном изменении. Черты здесь понимаются как нечто стабильное, устойчивое, как то, что необходимо выявить с помощью специальной техники, а потом подсчитать корреляции. Но ведь проблема изменчивости действительно существует. Эта сторона личности остается вне исследования. **Психоаналитическая теория личности**. Выделяют два аспекта психоаналитической концепции личности. Один аспект касается трактовки развития личности в онтогенезе, второй аспект связывается с динамикой функционирования личности на каждом этапе ее развития. Это, конечно, условное различение, тем не менее оно работает. В чем основная идея психоаналитического учения об онтогенетическом развитии личности? Процесс онтогенеза описывается как последовательность стадий психосексуального развития. Считается, что на каждой из этих стадий могут возникать известные кризисы, конфликты, и если эти кризисы не преодолеваются, то возникает явление фиксации. Фиксацией называется закрепление и сохранение характеристик, свойственных человеку на конкретной стадии психосексуального развития, на все последующие годы. **Социально-когнитивное направление.** В последние годы достаточно популярной становится социально-когнитивное направление в теоретическом осмыслении проблемы личности. Его представляют, в частности, социально-когнитивная теория личности Альберта Бандуры и теория социального научения Джулиана Роттера. Предметом исследования здесь становятся не устойчивые и всеобщие характеристики личности, а характеристики ситуативные, изменчивые. В рамках этого направления основное внимание уделяется изучению податливости, изменчивости поведения и методам направленного изменения поведения. Эти теории, по существу, в наибольшей степени впитали в себя традиции бихевиоризма. Это направление исследований личности, хотя и называется теорией социального поведения, недостаточно разработано, оно сводится к весьма простым положениям и, конечно, уязвимо для критики, поскольку при всех оговорках личность как бы «растворяется» в актуально осуществляемом поведении. **Культурологическое направление.**  Значительное направление исследований личности связано с анализом культуры, т.е. влияния социального опыта на индивидуума. Влияние культуры на конкретного человека в рамках данного направления конкретизируется через понятие роли. Роль - это некая система социальных функций, которые должен выполнять человек, система ожиданий, связанная с выполнением этих функций, это то, чего ждут от человека, если он принимает данную социальную позицию. Требования к одной и той же роли варьируются в различных культурах. В рамках данного подхода проводится различение видов ролей. Выделяются роли, которые мы не выбираем, которые нам как бы заданы. Например, мужские и женские роли. Есть роли, в выборе которых мы более самостоятельны, скажем профессия. Положительным моментом этого направления являются попытки преодолеть достаточно популярную биологическую ориентацию в исследовании типов личности, выйти за рамки физиологического подхода и обратиться к социально-культурным факторам. Однако данный подход имеет одно существенное ограничение: сама культура, социальность понимается в его рамках достаточно узко. Здесь внимание концентрируется, как правило, на ближайшей социальной среде, на ближайшем социальном окружении. Если речь идет об онтогенезе, то это отношения с родителями, с ближайшими друзьями, соседями и т.д. Это, конечно, важная часть социальных факторов. Но она не должна ни в коей мере затенять более широкий класс социальных влияний, факторов, связанных с включением человека в реальный производительный труд, в систему производственных отношений. Этот момент не учитывается в рамках данного направления. **Экспериментальные исследования личности.**  Кроме вышеназванных исследований личности существует большое количество конкретных экспериментальных исследований, которые затрагивают отдельные, частные проблемы психологии личности. В них рассматриваются конкретные вопросы, и большинство исследователей при изучении личности сознательно отказываются от широких теоретических обобщений. Таким образом, экспериментальные исследования личности можно выделить как особое направление, характеризующееся сознательной ориентацией на эмпирическое изучение отдельных проявлений личности. Это само по себе важно и интересно, но, естественно, не приводит к созданию новых теорий личности. В результате оказывается, что экспериментальные подходы к личности нуждаются во все большем дополнении теорией.

**3.Теории личности: структурные компоненты и критерии сопоставления.**

Компоненты теории личности. Каждая теория содержит компоненты, которые должны быть структурированы, чтобы стало возможным последовательное и логичное объяснение поведения человека. Американские психологи Ларри А. Хьелл и Дэниел Дж. Зиглер выделяют следующие компоненты теорий личности:

1. Структура личности. Теории личности различаются в зависимости от концепций, используемых при описании структуры личности. Проблема структуры личности, природа её организации и влияние на функционирование человека является ключевым компонентом во всех теориях личности.

2. Мотивация. Целостная теория личности должна объяснять почему люди поступают так, а не иначе, другими словами, процессуальные аспекты функционирования человека, фокусируются на динамических изменяющихся особенностях его поведения.

3. Развитие личности. Концепции развития фокусируются на вопросе о том, как мотивационные аспекты функционирования личности меняются от младенчества до зрелости, а потом в старости. Объяснение этих изменений является ключевым компонентом в теории личности.

4. Психопатология. Необходимость объяснения причин того, почему некоторые люди оказываются не в состоянии приспособиться к требованиям общества и эффективно функционировать в нём. Каждый персонолог уделяет внимание в своей теории вопросу о том, почему некоторые люди демонстрируют патологические или неадекватные стили поведения в повседневной жизни.

5. Психическое здоровье. В большинстве теорий личности рассматривается вопрос о том, из чего складывается психологическое благополучие, что входит в понятие здорового образа жизни. Критерии оценки психического здоровья – центральный вопрос для любой исчерпывающе полной теории личности.

6. Изменение личности с помощью терапевтического воздействия. Поскольку теории личности дают определённую информацию для понимания причин психопатологии, отсюда естественным образом вытекает, что они также предлагают пути коррекции отклоняющегося от нормы поведения. Теория личности должна ответить на вопрос как помогать людям повышать свою компетентность, уменьшать проявления недостаточно адаптивного поведения и достигать позитивных личностных изменений.

**Критерии.** В научном сообществе достигнут консенсус относительно оценки теории личности: она может быть оценена положительно, в том случае если удовлетворяет каждому из перечисленных критериев: верифицируемость, эвристическая ценность, внутренняя согласованность, экономичность, широта охвата, функциональная значимость.

**Верифицируемость -**  Данный критерий означает, в какой степени положения теории открыты для проверки, осуществляемой независимыми исследователями. Хорошая теория должна вырабатывать проверяемые гипотезы. Чем более точным языком изложена теория, тем легче выполнить это условие;

**Эвристическая ценность-** Критерий показывает, насколько теория обладает потенциалом стимулирования новых исследований и обобщений.

**Внутренняя согласованность-** Теория должна быть свободна от внутренних противоречий, т.е. хорошая теория должна состоять из положений и определений, которые последовательно согласуются друг с другом.

**Экономность-**Теории часто ассоциируется с логической простотой. Чем меньше количество концепций и предположений требуется данной теории для объяснения какого-либо феномена, тем она лучше. Она не должна содержать избыточного теоретического багажа.

**Широта охвата-** Этот критерий относится к широте и разнообразию феноменов, охваченных теорией. Всесторонняя теория предпочтительнее узкой и ограниченной.

**Функциональная значимость** - Соответствие этому критерию показывает, способна ли теория помочь людям понять их повседневное поведение. Теория должна также помогать людям решать их проблемы.

**4.Основные отечественные теории личности (А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, А.В. Петровский).**

**Подход А.Н. Леонтьева.** В рамках данного подхода в качестве основного параметра характеристики личности выбран параметр соотношения мотивов, их иерархии, или иерархии деятельности, которую реализует человек. Это почти синонимичные выражения, так как каждая деятельность релевантна некоторым мотивам, поэтому можно использовать термин «иерархия деятельности», а можно – «иерархия мотивов».Согласно этому подходу наличие или отсутствие тех или иных способностей у человека не описывает личность. Кроме того, и характер человека как нечто, выражающее устойчивый стиль взаимоотношений человека с окружающими людьми, сам по себе личность не характеризует.Личность, по мнению Леонтьева, – это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе. Соподчинение различных деятельностей создает основание личности, формирование которой происходит в процессе социального развития (онтогенеза). К понятию «личность» Леонтьев не относил генотипически обусловленные особенности человека – физическую конституцию, тип нервной системы, темперамент, биологические потребности, аффективность, природные зачатки, а также прижизненно приобретенные знания, умения и навыки, в том числе профессиональные.Перечисленные выше категории, по его мнению, составляют индивидуальные свойства человека. Свойства индивида не переходят в свойства личности. Даже трансформированные, они так и остаются индивидными свойствами, не определяя складывающейся личности, а составляя лишь предпосылки и условия ее формирования.

**Представления о личности в школе В.Н. Мясищева.** Ленинградский психолог В.Н. Мясищев внес большой вклад в исследование личности и предложил свою интерпретацию, свою версию того, что есть личность как конкретное образование. Центральным понятием у него было понятие «отношение». Именно отношения человека к окружающему миру, к людям и самому себе, по мнению Мясищева, наиболее полно и всесторонне характеризуют личность конкретного человека.Мясищев разрабатывал преимущественно проблематику аномалий личности, в частности неврозов. Поэтому его особенно интересовала область нарушений отношений человека с окружающим миром, их дисгармонии, характерной для невротического развития.Вместе с тем необходимо отметить, что понятие «отношение», бесспорно, отражающее определенную реальность, не было подвергнуто детальному анализу. Есть основание считать, что это понятие фиксирует достаточно большой спектр психических явлений. Следовательно, актуальной остается задача уточнения этого понятия и дифференциации его значений, дальнейшего аналитического исследования того, что такое отношение.Значение исследований установки для психологии личности**.** Существенный вклад в разработку проблемы личности внесли представители школы грузинской психологии – Д.Н. Узнадзе и его последователи. В рамках этой школы центральным явилось понятие «установка», с помощью которого исследователи пытались выразить наиболее существенное в личности человека. Однако при всей важности проводимых в данной школе конкретных исследований необходимо отметить, что одним и тем же термином здесь обознается слишком большой круг явлений: это и иллюзии восприятия, и межличностные отношения. Тем более, что и понятие установки сами авторы объясняли через понятие личности: например, «установка как модификация личности», «установка как модус личности».

**Концепция личности А. Ф. Лазурского.** Взгляды А. Ф. Лазурского на природу и структуру личности формировались под непосредственным воздействием идей В. М. Бехтерева в пору, когда он работал под его руководством в Психоневрологическом институте.По мысли А. Ф. Лазурского основная задача личности – это приспособление (адаптация) к окружающей среде, которая понимается в самом широком смысле (природа, вещи, люди, человеческие взаимоотношения, идеи, эстетические, моральные, религиозные ценности и т. п.) . Мера (степень) активности приспособления личности к окружающей среде может быть разной, что находит отражение в трех психических уровнях – низшем, среднем и высшем. Фактически эти уровни отражают процесс психического развития человека. Личность в представлении А. Ф. Лазурского это единство двух психологических механизмов. С одной стороны, это эндопсихика – внутренний механизм человеческой психики. Эндопсихика обнаруживает себя в таких основных психических функциях как внимание, память, воображение и мышление, способность к волевому усилию, эмоциональность, импульсивность, т. е. в темпераменте, умственной одаренности, наконец, характере. По А. Ф. Лазурному эндочерты в основном являются врожденными.Другую существенную сторону личности составляет экзопсихика, содержание которой определяется отношением личности к внешним объектам, среде. Экзопсихические проявления всегда отражают на себе внешние, окружающие человека условия. Обе эти части связаны между собой и влияют друг на друга. Например, развитое воображение, обусловливающие и способности к творческой деятельности, высокая чувствительность и возбудимость – все это предполагает к занятиям искусством. То же в отношение экзокомплекса черт, когда внешние условия жизни как бы диктуют и соответствующее поведение.Процесс адаптации личности может быть более или менее успешным. А. Ф. Лазурский в связи с этим принципом выделяет три психических уровня.Низший уровень характеризует максимальное влияние внешней среды на психику человека. Среда как бы подчиняет такого человека себе, не считаясь с его эндоособенностями. Отсюда противоречие между возможностями человека и усвоенными им профессиональными навыками. Средний уровень предполагает большую возможность приспособиться к окружающей среде, найти в ней свое место. Более сознательные, обладающие большей работоспособностью и инициативой, люди выбирают занятия, соответствующие их склонностям и задаткам. На высшем уровне психического развития процесс приспособления осложняется тем, значительная напряженность, интенсивность душевной жизни, заставляет не только приспособиться к среде, но и порождает желание переделать, видоизменить ее, сообразно своим собственным влечениям и потребностям. Иными словами, здесь скорее мы можем встретиться с процессом творчества.

**Концепция личности А.В. Петровского.** Сформулированный Леонтьевым подход к пониманию проблемы личности нашел свое дальнейшее развитие в работах отечественных психологов — представителей московской школы, в том числе А. В. Петровского. А.В. Петровский в своих разработках исходит из того, что понятия «индивид» и «личность» не тождественны. Личность — это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе в процессе вступления его в общественные по своей природе отношения. Чтобы понять основания, на которых формируются те или иные свойства личности, нужно рассмотреть жизнь человека в обществе. Включенность индивида в систему общественных отношений определяет содержание и характер выполняемых им деятельностей, круг и способы общения с другими людьми, т. е. особенности его социального бытия, образа жизни. Но образ жизни отдельных индивидов, тех или иных общностей людей, а также общества в целом определяется исторически развивающейся системой общественных отношений. А это означает, что личность можно понять или изучить только в контексте конкретных социальных условий, конкретной исторической эпохи. Причем следует отметить, что для личности общество — это не, просто внешняя среда. Личность постоянно включена в систему общественных отношений, которая опосредуется множеством факторов. Петровский считает, что личность конкретного человека может продолжаться в других людях, и со смертью индивида она полностью не умирает. И в словах «он живет в нас и после смерти» нет ни мистики, ни чистой метафоричности, это констатация факта идеальной представленности индивида после его материального исчезновения. Рассматривая далее точку зрения представителей московской психологической школы на проблему личности, следует отметить, что в понятие личность в большинстве случаев авторами включаются определенные свойства, принадлежащие индивиду, причем имеются в виду и те свойства, которые определяют своеобразие индивида, его индивидуальность. Однако понятия «индивид», «личность» и «индивидуальность» не тождественны по содержанию, — каждое из них раскрывает специфический аспект индивидуального бытия человека. Личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, опосредованных содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности каждого из участников. Эти межличностные связи реальны, но по природе своей сверхчувственны. Они проявляются в конкретных индивидуальных свойствах и поступках людей, входящих в коллектив, но не сводятся к ним. Подобно тому, как понятия «индивид» и «личность» не тождественны, личность и индивидуальность, в свою очередь, образуют единство, но не тождество. Если черты индивидуальности не представлены в системе межличностных отношений, они оказываются несущественными для оценки личности и не получают условий для развития, подобно тому как в качестве личностных выступают лишь индивидуальные черты, в наибольшей степени «втянутые» в ведущую для данной социальной общности деятельность. Поэтому, по мнению представителей московской психологической школы, индивидуальность — лишь одна из сторон личности человека . Таким образом, в позиции представителей московской психологической школы прослеживается два основных положения. Во-первых, личность и ее характеристики сопоставляются с уровнем социального проявления качеств и свойств человека. Во-вторых, личность рассматривается как продукт социальный, никак не связанный с биологическими детерминантами, а, следовательно, можно сделать вывод о том, что социальное в большей степени влияет на психическое развитие индивида.

**Теория личности К. К. Платонова.** Данная концепция наиболее яркий образец реализации идей структурного подхода к пониманию личности человека. К. К. Платонов рассматривает личность как динамическую систему, т. е. систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функции. В этой системе автор выделяет четыре подструктуры личности. Критериями выделения подструктур являются:

* отношение биологического и социального, врожденного и приобретенного, процессуального и содержательного;
* внутренняя близость черт личности, входящих в каждую подструктуру;
* каждая подструктура имеет свой особый, основной для нее инструмент формирования (воспитание, обучение, тренировка, упражнение);
* объективно существующая иерархическая зависимость подструктур;
* исторические критерии, используемые для сущностного понимания личности: « личность как сумма психических свойств,
* «личность как опыт человека, « биологизация личности, « социологизация личности.

Применение данных критериев к анализу личности позволило автору выделить в ее структуре следующие основные подструктуры:

1. Подструктура направленности и отношений личности, которые проявляются в виде моральных черт. Они не имеют врожденных задатков и формируются путем воспитания. Поэтому она может быть названа социально обусловленной. Она включает желания, интересы, склонности, стремления, идеалы, убеждения, мировоззрение. Все это – формы проявления направленности, в которых проявляются отношения личности. Однако К. К. Платонов рассматривает отношение не как свойство личности, а как «атрибут сознания, наряду с переживанием и познанием, определяющим различные проявления его активности». По К. К. Платнову параметры этой подструктуры следует рассматривать на социально-психологическом уровне.

2. Подструктура опыта, которая «объединяет знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения, но уже с заметным влиянием биологически, и даже генетически обусловленных свойств личности». К. К. Платонов, признает что «далеко не все психологи рассматривают указанные свойства как свойства личности». Но закрепление их в процессе обучения, делает их типичными, что и позволяет их считать свойствами личности. Ведущая форма развития качеств этой подструктуры – обучение обусловливает и уровень их анализа – психолого-педагогический.

3. Подструктура индивидуальных особенностей психических процессов или функций памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли. К. К. Платонов намеренно устанавливает такой порядок их следования, подчеркивая тем самым силу биологической и генетической обусловленности психических процессов и функций. В наибольшей мере это характерно для памяти, поскольку психическая память развивалась на основе физиологической и генетической памяти, а без нее не могли бы существовать другие психические процессы и функции. Что касается эмоций и ощущений, то они свойственны как человеку, так и животным. Уже поэтому видно отчетливое влияние на их развитие биологического фактора. Процесс формирования и развития индивидуальных особенностей психических процессов осуществляется путем упражнения, а изучается данная подструктура в основном на индивидуально-психологическом уровне.

4. Подструктура биопсихических свойств, в которую входят «половые и возрастные свойства личности, типологические свойства личности (темперамент). Процесс формирования черт этой подструктуры, а точнее их переделки, осуществляется путем тренировки. «Свойства личности, входящие в эту подструктуру, несравнимо больше зависят от физиологических особенностей мозга, а социальные влияния их только субординируют и компенсируют». Поскольку активность этой подструктуры определяется силой нервной системы, то изучаться она должна на психофизиологическом и нейропсихологическом, вплоть до молекулярного, уровне.

Таким образом, **по мнению К. К. Платонова**, в эти подструктуры «могут быть уложены все известные свойства личности. Причем часть этих свойств относится в основном только к одной подструктуре, например, убежденность и заинтересованность – к первой; начитанность и умелость – ко второй; решительность и сообразительность – к третьей; истощаемость и возбудимость – к четвертой. Другие, а их больше, лежат на пересечениях подструктур и являются результатом взаимосвязей различных собственных подструктур. Примером может являться морально-воспитанная воля, как взаимосвязь 1-й и 3-й подструктур; музыкальность, как взаимосвязь 3, 4 и обычно 2-й подструктур».

**5.Психодинамическое направление в изучении личности и его характеристика (теории 3.Фрейда, А. Адлера, К.Г. Юнга и др.).**

**В теории Фрейда личность человека** включает в себя три структурных компонента: ид, эго и суперэго. Ид, представляющее собой инстинктивное ядро личности, является примитивным, импульсивным и подчиняется принципу удовольствия. Ид использует рефлекторные реакции и первичные представления с целью получения немедленного удовлетворения инстинктивных побуждений. Эго представляет собой рациональную часть личности и руководствуется принципом реальности. Его задачей является разработка для индивидуума соответствующего плана действий, чтобы удовлетворять требованиям ид в рамках ограничений социального мира и сознания индивидуума. Эту задачу эго решает при помощи вторичных процессов представления. Суперэго, формирующееся последним в процессе развития личности, представляет собой ее моральную сторону. Суперэго состоит из двух структур — совести и эго-идеала. Теория мотивации Фрейда основана на концепции инстинкта, определенного как врожденное состояние возбуждения, которое ищет разрядки. В теории психоанализа различают две категории инстинкта: инстинкт жизни (Эрос) и инстинкт смерти (Танатос). Инстинкт имеет четыре основные параметра: источник, цель, объект и стимул. Данное Фрейдом объяснение стадий психосексуального развития основано на предпосылке о том, что сексуальность дается от рождения и развивается дальше, охватывая ряд биологически определенных эрогенных зон, вплоть до достижения зрелости. В представлении Фрейда развитие личности проходит через четыре следующие стадии: оральную, анальную, фаллическую и генитальную. Латентный период не является стадией психосексуального развития. Фрейд предполагал, что в процессе психосексуального развития неразрешенные конфликты приводят к фиксации и образованию определенных типов характера. Так, взрослые с фиксацией на анально-удерживающей стадии становятся негибкими, скучными и непреодолимо аккуратными. Фрейд выделял три типа тревоги: реалистическую, невротическую и моральную. Он полагал, что тревога играет роль сигнала, предупреждающего эго о надвигающейся опасности, исходящей от инстинктивных импульсов. В ответ эго использует ряд защитных механизмов, включая вытеснение, проекцию, замещение, рационализацию, реактивное образование, регрессию, сублимацию и отрицание. Защитные механизмы действуют неосознанно и искажают восприятие реальности индивидуумом . Предпринимались попытки установить валидность некоторых концепций психоанализа. Наиболее характерные исследования фокусировались на экспериментальной оценке вытеснения и подпороговой психодинамической активации неосознаваемого конфликта, а также на их влиянии, на патологическое поведение. Эти исследования предоставили эмпирическую поддержку определенных ключевых психоаналитических гипотез. Однако в отношении результатов каждого исследования следует проявлять осторожность и критичность.

**Адлера часто представляют** как ученика Фрейда, взбунтовавшегося в конце концов против своего учителя и начавшего создавать свои собственные концепции. Однако внимательное знакомство с его жизнью и творчеством показывает, что на самом деле он был коллегой Фрейда, и ни в коем случае не следует воспринимать его как «неофрейдиста». В его ранних работах, где угадываются ростки будущих теорий, он весьма критично характеризует период сотрудничества с Фрейдом. Ниже представлены основные тезисы индивидуальной психологии Адлера.

1. **Индивидуум как единое и самосогласующееся целое**. Адлер исходил из того, что ни одно проявление жизненной активности нельзя рассматривать в изоляции, а лишь только в соотношении с личностью в целом. Индивидуум представляет собой неделимое целое как в отношении взаимосвязи между мозгом и телом, так и в отношении психической жизни. По убеждению Адлера, главное требование к индивидуальной психологии состоит в том, чтобы доказать это единство в каждом индивидууме: в его мышлении, чувствах, действиях, так называемом сознании и бессознательном, в каждом проявлении личности. Структуру само согласующейся и единой личности Адлер определял как стиль жизни. В этой концепции более чем в какой-либо другой, выражена его попытка рассматривать человека как единое целое.

2. **Человеческая жизнь как активное стремление к совершенству.** Утверждая, что человек стремится к совершенству, Адлер исходил из соображения, что люди не отталкиваются от внутренних или внешних причин, а скорее, тянутся вперед – они всегда находятся в движении к личностно значимым жизненным целям. Цели, которые люди ставят перед собой, а также индивидуальные пути их достижения дают ключ к пониманию того, какое значение они придают своей жизни. По мнению Адлера, эти жизненные цели в значительной степени выбираются индивидуально, а следовательно, в постоянном стремлении к совершенству люди способны планировать свои действия и определять собственную судьбу. Достигая намеченных целей, они не только повышают самооценку, но также находят свое место в жизни.

3. **Индивидуум как творческое и самоопределяющееся целое.**Признавая значение наследственности и окружающей среды в формировании личности, Адлер настаивал на том, что индивидуум – нечто большее, чем только продукт этих двух влияний. А именно, он считал, что люди обладают творческой силой, которая обеспечивает возможность распоряжаться своей жизнью, - свободная, осознанная активность является определяющей чертой человека. Эта творческая сила влияет на каждую грань человеческого опыта: восприятие, память, воображение, фантазию и мечты. Она делает каждого человека самоопределяющимся индивидуумом, архитектором своей собственной жизни. Именно эта убежденность в творческой природе и свободе человека более, чем что либо другое, побуждает многих психологов считать Адлера предвестником современной гуманистической психологии.

4. **Социальная принадлежность индивидуума.** Адлеровское целостное видение природы человека было всеобъемлющим. Он понимал человека не только как целостную систему взаимосвязей, взятую в отдельности, но также как интегральную составную часть больших систем – семьи, сообщества: “Индивидуальная психология рассматривает и исследует индивидуума включенным в общество. Мы отказываемся рассматривать и изучать человека изолированно от него”. Ведущим в теории Адлера является положение, согласно которому все поведение человека происходит в социальном контексте, и суть человеческой природы можно постичь только через понимание социальных отношений. Более того, у каждого человека есть естественное чувство общности, или социальный интерес — врожденное стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества. Таким образом, индивидуальная психология полагает необходимой гармонию объединения и сотрудничества между человеком и обществом, а конфликт между ними считает неестественным.

**5. Индивидуальная субъективность.** Твердо придерживаясь феноменологической традиции, Адлер считал, что поведение всегда зависит от мнения людей о себе и об окружении, в которое они должны вписываться. Люди живут в ими же созданном мире, в соответствии с их собственной “схемой апперцепции”. Далее Адлер доказывал, что люди мотивированы фиктивными целями — личными мнениями о настоящих и будущих событиях, регулирующими их поведение. Например, человек может в своей жизни руководствоваться кредо “честность — лучшая политика” или “каждый за себя”, или уверенностью в том, что в загробной жизни добродетель будет вознаграждена, а порок наказан. Адлер полагает, что люди ведут себя в соответствии с этими личными убеждениями, независимо от того, являются они объективно реальными или нет.

Типологические модели индивидуальных характеров. Аналитическая психология - одна из школ глубинной психологии, базирующаяся на понятиях и открытиях человеческой психики, сделанных швейцарским психологом **Карлом Густавом Юнгом**. В результате переработки Юнгом психоанализа появился целый комплекс сложных идей из разных областей знаний: психологии, философии, археологии, мифологии, теологии, литературы. Рассмотрим структуру личности по Юнгу. Он утверждал, что душа состоит из трёх отдельных взаимодействующих структур: эго, личного бессознательного и коллективного бессознательного. Эго является центром сферы сознания и включает в себя все мысли, чувства, воспоминания и ощущения, благодаря которым мы чувствуем свою целостность. Эго служит основой нашего самосознания. Личное бессознательное вмещает в себя конфликты и воспоминания, когда-то осознававшиеся, но теперь подавленные и забытые. Юнг ввёл понятие комплекса, или скопления эмоционально заряженных мыслей, чувств и переживаний, вынесенных индивидуумом из личного или наследственного бессознательного опыта. Комплексы могут возникать вокруг самых обычных тем и оказывать сильное влияние на поведение. Юнг утверждал, что материал личного бессознательного уникален и доступен для осознания. Наконец, более глубокий слой в структуре личности - коллективное бессознательное, представляющее собой хранилище латентных следов памяти человечества. В нём отражены мысли и чувства, общие для всех человеческих существ. Эта концепция была основной причиной расхождений взглядов Юнга и Фрейда. Наиболее известным вкладом Юнга в психологию считаются описанные им две основные эго-направленности: экстраверсия и интроверсия. Идея психической энергии, саморегуляции, компенсации тесно связана в аналитической психологии с классификацией “психологических типов”. Различаются несколько таких типов. Они относятся к врожденной разнице в темпераменте, интегральном сочетании устойчивых психодинамических свойств, проявляющихся в деятельности, которые заставляют индивидов воспринимать и реагировать специфическим образом. Прежде всего следует различать два устойчивых типа: экстраверт и интроверт. Экстраверт характеризуется врожденной тенденцией направлять свою психическую энергию, или либидо, вовне, связывая носителя энергии с внешним миром. Данный тип естественно и спонтанно проявляет интерес и уделяет внимание объекту - другим людям, предметам, внешним манерам и благоустройству. Экстраверт ощущает себя наилучшим образом, когда имеет дело с внешней средой, взаимодействует с другими людьми. И делается беспокойным и даже больным, оказываясь в одиночестве, монотонной однообразной среде. Поддерживая слабую связь с субъективным внутренним миром, экстраверт будет остерегаться встречи с ним, будет стремиться недооценить, умалить и даже опорочить любые субъективные запросы как эгоистические. Интроверт же характеризуется тенденцией своего либидо устремляться вовнутрь, непременно связывая психическую энергию со своим внутренним миром мысли, фантазии или чувства. Наиболее успешно интроверт взаимодействует сам с собой и в то время, когда он освобожден от обязанности приспосабливаться к внешним обстоятельствам. Интроверт свою собственную компанию, свой “тесный мирок” и немедленно замыкается в больших группах. Как экстраверт, так и интроверт обнаруживают те или иные свои недостатки в зависимости от выраженности типа, но каждый невольно стремится недооценить другого. Экстраверту интроверт кажется самоцентричным, так сказать, “зацикленным на себе”. Интроверту экстраверт кажется мелким пустым приспособленцем или лицемером. Любой реальный человек несет в себе обе тенденции, но обычно одна развита несколько больше, нежели другая. Как противоположная пара они следуют закону противоположностей - т.е. чрезмерное проявление одной установки неизбежно ведет к возникновению другой, ей противоположной.

**6. Диспозициональное направление в изучении личности и его характеристика (теории Р. Кеттела, Г. Айзенка, Г. Олпорта и др.). Гордон Оллпорт,** один из наиболее влиятельных сторонников диспозиционального направления, полагал, что каждая личность уникальна и может быть понята через определение конкретных черт личности, так как поведение человека всегда является результатом определенной их конфигурации.Согласно диспозициональному подходу, не существует двух абсолютно одинаковых людей. Поведение одного человека обладает известным постоянством, отличаясь вместе с тем от действий другого. У людей имеется широкий набор склонностей реагировать определенным образом в различных ситуациях (т.е. черт личности).Черта – это предрасположенность вести себя сходным образом в целом ряде ситуаций: например, если человек по своей сути робок, он будет вести себя робко и сдержанно во множестве ситуаций: в классе, за едой в кафе, в магазине, на вечеринке и пр.Личностные черты являются генерализованными и устойчивыми, они обеспечивают сходство реакций на многочисленные стимулы и ситуации, придают определенное постоянство поведению человека.Черта личности – это то, что обусловливает постоянные, устойчивые, типичные для разнообразных ситуаций особенности человека, это важная составляющая «личностной структуры».Люди обычно активно отыскивают социальные ситуации, способствующие проявлению их способностей. Человек, предрасположенный к общению, окажется не только хорошим собеседником в компании, но и инициативным в поиске контактов, если останется в одиночестве. Ситуации, в которых человек оказывается чаще всего, - это, как правило, те самые, куда он активно пытается попасть на сознательном или бессознательном уровне. Таким образом, черты личности и типичные ситуации, где оказывается личность, - функционально взаимосвязаны.Оллпорт выделял общие и индивидуальные черты. Общие – любые характеристики, присущие определенному количеству людей в пределах данной культуры, поскольку в этом случаи люди испытывают на себе схожие эволюционные и социальные воздействия, и поэтому у них развиваются похожие модели адаптации, общие личностные параметры. Например, возможность измерить такую общую черту, как «доминантность/подчиненность», позволяет сравнивать одного человека с другим по этому значимому психологическому параметру.Индивидуальные черты, или индивидуальные диспозиции,- это уникальные характеристики человека, не допускающие сравнений с другими людьми. Они наиболее точно отражают его личностную структуру. Оллпорт выделял три их типа: кардинальные, центральные и вторичные.Кардинальная диспозиция пронизывает личность так, что почти все поступки человека можно свести к ее влиянию. Согласно Оллпорту не все люди обладают ею. Центральные диспозиции, яркие характеристики индивидуальности человека, - такие тенденции в его поведении, которые могут легко обнаруживать окружающие. Обычно их бывает 5-10, и все они наиболее точно отражают существенные характеристики конкретной личности.Черты менее обобщенные, не столь устойчивые и заметные, называют вторичными диспозициями. К ним, например, можно отнести индивидуальные предпочтения в одежде, еде, привычки, обусловленные ситуацией характеристики.Оллпорт не считал, что личность – это набор не связанных друг с другом диспозиций. Напротив, он подчеркивал, что личность представляет собой их единство и интеграцию, что существует некий принцип, организующий установки, мотивы, ощущения, склонности в единое целое. Он назвал это «проприумом, который охватывает все аспекты личности, способствует формированию чувства внутреннего единства».Проприум как внутреннее единство формируется постепенно, с детства вплоть до зрелости, проходя ряд этапов:

* Прежде всего необходимо ощущение своего тела; в течение первого года жизни младенцы начинают осознавать свои телесные ощущения и отличать себя от других предметов – так формируется «телесная самость».
* Возникает самоидентичность: ребенок овладевает речью и, выучив свое имя, начинает постигать, что остается одним и тем же человеком, несмотря на все изменения в его росте и во взаимодействиях с внешним миром, осознает неизменность своего Я независимо от происходящих изменений.
* Формируется самоуважение как гордость за себя, когда ребенок выполняет что-то самостоятельно (в возрасте 3-4 лет).
* Расширение самости, когда в возрасте 4-6 лет ребенок начинает осознавать, что ему принадлежит не только собственное физическое тело, но и значимые элементы окружающего мира, включая и людей (формируется чувство принадлежности – «мое»: мой дом, моя мама, моя сестра.
* С 5-6 лет начинает развиваться пятая форма проприума, когда ребенок осознает, чего от него ожидают родители, воспитатели, другие люди и каким они хотят его видеть, когда формируется «образ себя», ребенок начинает понимать различие между «Я – хороший» и «Я – плохой».
* С 6 до 12 лет складывается понимание того, что он способен находить рациональные решения жизненных проблем и эффективно справляться с требованиями реальности, рационально управляя самим собой.
* В подростковом возрасте человек начинает выбирать жизненные цели, планировать свое будущее, и в этом смысле он приобретает чувство самости. Постановка перспективных целей, настойчивость в поиске путей разрешения поставленных задач, ощущение того, что жизнь имеет смысл, - в этом суть проприативного стремления.
* Познание самого себя, осознание объективного Я позволяет человеку выйти к обобщенному чувству самости. Оно приходит лишь в зрелости, когда все аспекты Я сформировались.

Таким образом, личность представляет собой динамичную развивающуюся систему, включающую свои черты и мотивацию, объединенные в единое целое. Оллпорт выдвинул концепцию функциональной автономии мотивов, которая гласит, что мотивы зрелой личности не определяются прошлым, т.е. причины, по которым взрослый человек ведет себя так или иначе, не зависят от того, что первоначально побудило его к такому поведению: в результате первоначальной причины поведения больше нет, а поведение сохраняется. Исследователь различал 2 уровня функциональной автономии:

* - устойчивая функциональная автономия – набор привычек, склонность людей к удовлетворению своих потребностей привычным образом.
* - собственная функциональная автономия – главная система мотивации, которая обеспечивает постоянство в стремлении человека к соответствию с внутренним образом себя и достижению более высокого уровня зрелости и личностного роста.

Вторая автономия представляет собой стремление к целям и ценностям, восприятие мира сквозь них, а также чувство ответственности за свою жизнь. Все собственные мотивы уходят корнями в структуру Я человека (проприум). Ценности и ценностные ориентации человека можно рассматривать как черты личности, но более глубокого уровня. Оллпорт выделял такие ценностные черты личности (ориентации):

* - теоритическая (ценность в раскрытии истины, в научном и рациональном подходе к жизни);
* - экономическая (ценно то, что полезно, выгодно, приносит материальный успех);
* - эстетическая (такой человек больше всего ценит красоту и гармонию, наслаждение жизнью);
* - социальная (наибольшей ценностью для социального типа является любовь людей, гуманизм);
* - политическая (главная ценность для людей этого типа – власть и влияние, слава и известность);
* - религиозная (ценность в понимании мира как единого целого, религиозная личность видит в мироздании единство и высший смысл).

Теория черт личности **Рэймонда Кеттела** стремится объяснить сложные взаимодействия между системой личности и более объемной социокультурной матрицей функционирующего орга­низма. Он убежден в том, что адекватная теория личности должна учитывать многочисленные черты, составляющие индивидуальность, степень обусловленности этих черт наследственностью и влиянием окружающей среды, а также то, каким образом генетические факторы и факторы окружающей среды взаимодействуют между собой, влияя тем самым на поведение. Несмотря на утверждение Кеттела о том, что поведение определяется взаимодействием черт и ситуационных переменных, его главная организующая концепция личности заключается в описаниях различных типов выявленных им черт. Согласно Кеттелу черты личности представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать определенным образом в разных ситуациях и в разное время. Спектр действия этих тенденций чрезвычайно велик. Черты личности отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики и, безусловно, являются наиболее важными в концепции Кеттела. Он выделял: 1) Поверхностные черты - исходные черты. Поверхностная черта представляет собой совокупность поведенческих характеристик, которые при наблюдении выступают в «неразрывном» единстве. Исходные черты, напротив, представляют собой основополагающие структуры, которые, как считает Кеттел, образуют блоки самого здания личности. Проведя обширную исследовательскую работу с использованием факторного анализа, Кеттел пришел к выводу о том, что основополагающая структура личности образована примерно шестнадцатью исходными чертами. Эти факторы черт личности известны в связи со шкалой, которая теперь используется для их измерения: опросник Кеттела «Шестнадцать личностных факторов» . 2) Конституциональные черты - черты, сформированные окружающей средой. Конституциональные черты развиваются из биологических и физиологических данных индивидуума. Черты, сформированные окружающей средой, наоборот, обусловлены влияниями в социальном и физическом окружении. 3) Способность, темперамент и динамические черты. Способности как черты определяют умения человека и его эффективность в достижении желаемой цели. Черты темперамента относятся к другим эмоциональным и стилистическим качествам поведения. Например, люди могут работать над каким-то заданием либо быстро, либо медленно; они могут реагировать на какой-то кризис спокойно или истерично. Кеттел рассматривает черты темперамента как конституциональные исходные черты, определяющие эмоциональность человека. Наконец, динамические черты отражают мотивационные элементы поведения человека. 4)Общие черты - уникальные черты. Как и Олпорт, Кеттел убежден в том, что имеет смысл классифицировать черты на общие и уникальные. Общие черты - это такие, которые присутствуют в различной степени у всех представителей одной и той же культуры. Например, самооценка, интеллект и интроверсия относятся к общим чертам. И напротив, уникальные черты - это такие, которые имеются лишь у немногих или вообще у кого-то одного. Кеттел предполагает, что уникальные черты особенно часто проявляются в сферах инте­ресов и установок.

**Теория типов личности Ганса Айзенка.** **Суть теории Айзенка** состоит в том, что элементы личности могут быть расположены иерархически. В его схеме присутствуют определенные суперчерты, или типы, такие как экстраверсия, которые оказывают мощное влияние на поведение. В свою очередь, каждую из этих суперчерт он видит построенной из нескольких составных черт. Эти составные черты представляют собой либо более поверхностные отражения основополагающего типа, либо специфические качества, присущие этому типу. И, наконец, черты состоят из многочисленных привычных реакций, которые, в свою очередь, формируются из специфических реакций. Рассмотрим, к примеру, человека, который, судя по наблюдениям, демонстрирует специфическую реакцию: улыбается и протягивает руку при встрече с другим человеком. Если мы видим, что он делает это всякий раз, как кого-то встречает, мы можем предположить, что такое поведение является его привычной реакцией приветствовать другое лицо. Эта привычная реакция может быть связана с другими привычными реакциями - такими, как склонность разговаривать с другими людьми, посещение вечеринок и т. д. Эта группа привычных реакций формирует черту общительности, которая обычно существует совместно с предрасположенностью реагировать в ключе активно­го, живого и уверенного поведения. В совокупности эти черты составляют суперчерту, или тип, который Айзенк называет экстраверсия. Рассматривая иерархическую модель личности по Айзенку, следует отметить, что здесь слово «тип» предполагает нормальное распределение значений парамет­ров на континууме. Поэтому, например, понятие экстраверсия представляет собой диапазон с верхним и нижним пределами, внутри которого находятся люди в соответствии с выраженностью данного качества. Таким образом, экстраверсия - это не дискретный количественный показатель, а некий континуум. Поэтому Айзенк использует в данном случае термин «тип». Айзенк использовал для сбора данных о людях разнообразные методы: самонаблюдение, экспертные оценки, анализ биографических сведений, физические и физиологические параметры, а также объективные психологические тесты. Полученные данные были подвергнуты факторному анализу для определения структуры личности. В своем раннем исследовании Айзенк выявил два основных типа, которые он назвал интроверсия-экстраверсия и нейротизм-стабильность. Эти два измерения личности ортогональны, т.е. они статистически не зависят друг от друга. Соответственно людей можно разделить на четыре группы, каждая из кото­рых представляет собой некую комбинацию высокой или низкой оценки в диапазо­не одного типа вместе с высокой или низкой оценкой в диапазоне другого типа. Таким образом, с каждым типом ассоциируются характеристики, названия которых напоминают описания черт личности.

**7. Когнитивистское направление в изучении личности и его характеристика (теории Дж. Келли, Дж. Роттера, А. Бандуры и др.).**

Когнитивные теории личности. Основоположником этого подхода был американский психолог **Дж.Келли** (1905-1967). Он считал, что человек - это исследователь, пытающийся понять, что с ним происходит, и предсказать, что с ним произойдет в будущем. В связи с этим на поведение человека большое влияние оказывают когнитивные и интеллектуальные процессы. Человек воспринимает и интерпретирует мир с помощью определенных моделей, которые Келли назвал конструктами. Личность - это организованная система важных конструктов, т.е. личность - это то, как человек воспринимает и истолковывает свой жизненный опыт. Дружба, любовь, нормальные взаимоотношения возможны только тогда, когда люди имеют сходные конструкты. **Основная теоретическая концепция Бандуры** - моделирование или научение через наблюдение. Ключевое положение о том, что моделирование генерирует научение в основном посредством своей информативной функции, ясно отражает когнитивную ориентацию мышления Бандуры. Далее, научение через наблюдение регулируется четырьмя взаимосвязанными факторами - процессами внимания, сохранения, двигательного воспроизведения и мотивации. Истолкование Бандурой подкрепления в научении через наблюдение также отражает его когнитивную ориентацию. В социально-когнитивной теории внешнее подкрепление часто имеет две функции - информативную и побудительную. Далее Бандура подчеркивает роль косвенного подкрепления, то есть наблюдения за тем, как другие получают подкрепление, и самоподкрепления, когда люди подкрепляют свое собственное поведение. Саморегулирование, или то, как люди регулируют свое поведение, также является важной чертой социально-когнитивной теории. В саморегулировании важное значение придается основным процессам самонаблюдения, суждениям и самооценке. Бандура также рассматривает вопрос, почему люди наказывают себя. В последние годы Бандура расширил свою точку зрения на социально-когнитивную теорию, включив в нее когнитивный механизм самоэффективности для объяснения некоторых аспектов психосоциального функционирования. Концепция самоэффективности относится к осознанию человеком своей способности выстраивать поведение относительно специфической задачи или ситуации. Самоэффективность приобретается из четырех основных источников: выстраивание поведения, косвенный опыт, вербальное убеждение и эмоциональный подъем. Хотя Бандуру часто характеризуют как умеренного бихевиориста, его основные положения предполагают взгляд на человека, отличный от того, которого придерживаются традиционные бихевиористы, особенно Скиннер. Социально-когнитивная теория отражает:

* - строгую приверженность положениям рациональности, инвайронментализма, изменяемости и познаваемости;
* - умеренную приверженность элементализму;
* - среднюю позицию по положениям свобода-детерминизм, субъективность-объективность и проактивность-реактивность.

Положение гомеостаз - гетеростаз не применимо к позиции Бандуры, так как его концепция мотивации не позволяет прибегнуть к анализу такого типа.

**Теория социального научения Джулиана Роттера** подчеркивает значение мотивационных и когнитивных факторов для объяснения поведения в контексте социальных ситуаций. В частности, Роттер выделяет четыре важные переменные: потенциал поведения, ожидание, ценность подкрепления и психологическая ситуация. Роттер объединяет эти переменные в основную формулу прогноза. Формула показывает, что потенциал данного поведения в специфической ситуации является функцией ожидания того, что подкрепление последует за этим поведением, плюс ценность ожидаемого подкрепления. Роттер использует более общую формулу для прогноза поведения в каждодневных ситуациях, с которыми сталкивается человек. Эта формула показывает, что потенциал потребности есть функция от свободы деятельности и ценности потребности. Концепции потребности, потенциала потребности, ценности потребности, свободы деятельности (включая минимальную цель), с точки зрения Роттера, позволяют более точно прогнозировать реальное поведение в жизни, чем это можно сделать с помощью основной формулы. Основным конструктом в социально-научающей теории Роттера является локус контроля, или обобщенное ожидание того, в какой степени люди контролируют подкрепления в своей жизни. Измерение локуса контроля обсуждалось в терминах "Шкалы интернальности-экстернальности" Роттера, и были отмечены определенные поведенческие характеристики, связанные с индивидуальными различиями по этой шкале.

**8. Гуманистическое направление в изучении личности (А. Маслоу К. Роджерс и др.).**

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ - направление в западной психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а “открытую возможность” самоактуализации, присущую только человеку**. А. Маслоу** - американский психолог, один из основателей гуманистич. психологии. Выдвинул концепцию целостного подхода к человеку и анализа его высших сущностных проявлений - любви, творчества, духовных ценностей и др. Согласно Маслоу, эти особенности, существуя в виде врожденных потенций, актуализируются под влиянием социальных условий. Маслоу создал иерархическую модель мотивации, в которой выделил пять основных „уровней“ потребностей. Маслоу утверждал, что высшие потребности могут направлять поведение индивида лишь в той мере, в какой удовлетворены его более низшие потребности. Маслоу описал человека как "желающее существо", который редко достигает состояния полного, завершенного удовлетворения. Полное отсутствие желаний и потребностей, если оно существует, в лучшем случае недолговечно. Если одна потребность удовлетворена, другая всплывает на поверхность и контролирует внимание и усилия человека. Когда человек удовлетворяет и ее, требует удовлетворения следующая. Жизнь человека характеризуется тем, что люди почти всегда чего-то желают. Иерархия потребностей: физиологические потребности (пища, вода, сон и т.п.); потребность в безопасности (стабильность, порядок); потребность в любви, привязанности и принадлежности к определенной социальной группе (семья, дружба); потребность в уважении и признании (самоуважение); потребность в самоактуализации, которая представляет собой высший уровень иерархии мотивов (реализация потенций, способностей и талантов человека). Каждый человек обладает врожденным стремлением к самоактуализации, причем это стремление к максимальному раскрытию своих способностей и задатков выступает наивысшей человеч. потребностью. Правда, чтобы эта потребность проявилась, человек должен удовлетворить всю иерархию нижележащих потребностей. В силу этого высшего уровня могут достичь не больше одного процента всех людей. Чем выше человек может подняться в иерархии потребностей, тем большую индивидуальность, человеческие качества и психическое здоровье он продемонстрирует. Маслоу дал описание личностных особенностей самоактуализирующися людей, среди которых особенно выделил: принятие (себя, других, природы), чувство сопричастности, единения с другими, "центрированность на задаче" (в отличие от центрированности на себе); независимость, естественность, философское мировосприятие, демократичность в общении, более глубокие межличностные отношения продуктивность. Маслоу вводит понятие "комплекс Ионы" - отказ от попыток реализации в полноте своих способностей. Как библейский персонаж (Иона), кот.считал себя недостойным быть пророком и попытался избежать ответственности пророчества,так и большинство людей в действительности боятся использования своих способностей в максимальной степени. При этом у человека возникает страх успеха, и он снижает уровень притязаний. Они предпочитают безопасность средних, не требующих многого достижений, в отличие от целей, требующих полноты собств. развития.

**Карл Роджерс** в качестве ядра личности рассматривал Я–концепцию,представленную динамикой соотношения Я–реального и Я–идеального. По его представлениям, в личности сосуществуют две инстанции, которые должны работать согласованно: „реальное Я“, представляющее собой систему представлений и оценок самого себя, зависящую от индивидуального опыта и актуальных оценок окружающих, „идеальное Я“, представляющее собой то, каким человек хочет быть. Разработал индирективную психотерапию, центрированную на клиенте, в основе которой лежит правило не давать советов клиенту и избе-гать оценок его поведения, но актуализировать его творческие потенции, требующиеся для самостоятельного решения его проблем. Роджерс назвал эту форму “терапией, центрированной на клиенте”, что означало трактовку индивида, обращающегося за помощью к психотерапевту, не как пациента, а как “клиента”, который сам берет на себя ответственность за решение тревожащих его жизненных проблем. Психотерапевт же выполняет только функцию консультанта, создающего теплую эмоциональную атмосферу, в которой клиенту легче организовать свой внутренний (“феноменальный”) мир и достигнуть целостности собств.личности, понять смысл ее существования (“экзистенции”).

**Психодиагностика**

**1. Предмет психодиагностики. Цели и практические задачи психодиагностики. Понятие «диагноза». Термин «психодиагностика»** появляется в 1921 г. и принадлежит Г. Роршаху, назвавшему так процесс обследования с помощью созданного им «основанного на перцепции диагностического теста». Однако содержание этого термина вскоре существенно расширяется. Под психодиагностикой начинают понимать все то, что связано с измерением индивидуальных различий, по сути, используя это термин как синоним психологического тестирования.Достаточно давно высказывалось и мнение о том, что термин «диагноз» (соответственно психодиагноз) в психологии целесообразно использовать только для обозначения каких-либо расстройств, отклонений (Розенцвейг, 1949 и др.). Такой подход также отражен в современных справочных изданиях. Достаточно заглянуть в популярный словарь WEBSTER: «Психодиагностика — это наука и практика проведения оценки личности или диагностирования психических нарушений средствами клинической психологии» Читатель может сравнить данное определение со следующим: «Психодиагностика — оценка психического состояния больных с помощью экспериментально-психологических тестов» Таким образом, понятие психодиагностики в современной психологической науке за рубежом:

* относится к методике Роршаха и другим проективным тестам;
* связывается с оценкой разного рода нарушений, отклонений психологическими средствами;
* иногда используется как синоним психологического тестирования, охватывающего все то, что связано с разработкой и применением разнообразных инструментов измерения индивидуальных различий

**Предмет** психодиагностики очень обширен и включает:

1.Методологические и конкретные методические (практические)

* принципы построения диагностических методик и формулирования
* психодиагностических заключений.

2.Методы и конкретные психодиагностические методики.

3.Психометрику – математическую методологию обнаружения индивидуальных различий.

4.Нормативные требования к методикам, их разработчикам и их пользователям.

**Общие задачи** психодиагностического исследования:

1.Психодиагностика позволяет установить и определить у человека те или иные психические свойства или особенности поведения.

2.Психодиагностика устанавливает развитость данного свойства, его выражение в качественных и количественных единицах.

3.Психодиагностика позволяет проводить описание диагностических особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо.

**2. Клинико-психологические методы диагностики.**

Анализ литературы по проблеме показал несколько подходов к определению видов клинико-психологической диагностики. Так, авторы учебного пособия Бауманна говорят о диагностике свойств и диагностике поведения. Рассмотрим суть данного деления в их понимании.

**Диагностика свойств.** Традиционная личностная диагностика представляет собой диагностику свойств. Ее цель — предсказать поведение, основываясь на базовых свойствах личности, в значительной мере определяющих поведение конкретного человека. Гипотеза о наличии свойств, которые никак не зависят от времени и ситуации, не нуждается в наблюдении и измерении поведения в разных жизненных ситуациях. Теоретические рамки для диагностики свойств есть, в частности, в моделях личности Кеттела и Айзенка; кроме того, диагностика свойств присутствует в понятии «факторы большой пятерки».В свете концепции Павлика, диагностика свойств в значительной мере соответствует параметрам диагностики статуса, ориентированной на норму диагностики, тестам и диагностике как измерению. Соединение тестовых ответов со свойствами (конструктами) происходит чаще всего формально, с помощью факторного анализа. В отношении теории измерений, большинство методов подхода свойств обосновываются классической теорией тестов. При диагностике свойств часто преобладают формальные критерии качества (характеристики пунктов, объективность, надежность); закрепление в поведении очень непрочное.В клинической практике подход свойств широко распространен, прежде всего, в исследовании, а также в практике для описания и классификации психических признаков и для оценки интервенций. Ля того, чтобы компенсировать недостатки подхода свойств, рекомендуется комбинировать его с приведенной ниже диагностикой поведения.

**Диагностика поведения.**По мере того как росло значение поведенческой терапии, развивалась также диагностика поведения, задача которой — исходя из точного анализа проблемы и условий ее манифестации (анализа поведения) получить сведения о возникновении, объяснении и поддержании какого-то поведения, а также о возможностях его изменения. При использовании подходов анализа поведения речь идет об эвристике, когда суждение выносится преимущественно по критериям пригодности и в гораздо меньшей степени — по формальным критериям качественности или на основании научной проверки.Ориентируясь на классическую линейную модель, Канфер и Саслов предложили так называемую «формулу поведения», состоящую из следующих показателей (см. рис. 1):S — стимульные условия, O — переменная организма, R — реакции, KV — отношение контингентности, или план подкрепления (отношение между реакцией и последствием), и C — последствия.Позитивное последствие (позитивное подкрепление: C+) или отмена негативного последствия (негативное подкрепление: ў-) повышает вероятность наступления того или иного поведения; отмена позитивного последствия (наказание, угашение: ў+) или негативное последствие (наказание: C-) снижает вероятность наступления соответствующего поведения.

**3. Экспериментально-психологические методы диагностики.**

Общепринято деление исследовательского метода на неэкспериментальный (описательный) и экспериментальный. Неэкспериментальный метод образует разные виды (методики) наблюдений, беседы, изучения продуктов деятельности. Экспериментальный метод основывается на направленном создании условий, обеспечивающих выделение изучаемого фактора (переменной) и регистрацию изменений, связанных с его действием, а также допускает возможность активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого. На основе этого метода строятся многочисленные и традиционные для психологии методики лабораторного и естественного эксперимента, а также особая их разновидность —формирующий эксперимент. Диагностические методики (тесты) иногда рассматриваются в рамках экспериментального метода. Мы считаем, что должен быть выделен психодиагностический метод, имеющий вполне определенные особенности и обобщающий множество конкретных методик. Основной особенностью психодиагностического метода является его измерительно-испытательная, оценочная направленность, за счет которой достигается количественная (и качественная) квалификация изучаемого явления. Это становится возможным путем следования определенным требованиям, характерным для психодиагностического метода.

**4. Тесты, психологическое тестирование: цели, содержание, классификация.**

**Тест —** это modus operandi психодиагностики с момента ее зарождения и по настоящее время. Тест — это инструмент, с которым непосредственно работает психолог, решающий диагностическую задачу. Близкое современному содержание термин «тест» как термин психологический получает в конце XIX в. В психодиагностике известны разнообразные классификации тестов. Они могут подразделяться по особенностям используемых тестовых заданий на тесты вербальные и тесты практические, по форме процедуры обследования — на тесты групповые и индивидуальные, по направленности —на тесты способностей, тесты личности и тесты отдельных психических функций, а в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений — на тесты скорости и тесты результативности. Так же тесты могут различаться по принципам их конструирования. За последние десятилетия многие известные тесты были приспособлены к среде компьютера (предъявление, обработка данных и др.), их можно обозначить как тесты компьютеризированные. Активно разрабатываются тесты компьютерные, изначально конструируемые с учетом возможностей современной вычислительной техники. Предложенная нами классификация (см. выше) опирается на реализуемый в тестах диагностический подход. На страницах этой книги термин «тест» используется наряду с другим термином — методика (иногда — техника). Имеет ли этот термин содержание, отличное от термина «тест»? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вспомнить о становлении советской психодиагностики в 1970-е гг. Слово «тест» в это время имело по известным причинам дополнительное негативное значение, обозначая не только инструмент исследования, но и его «буржуазное происхождение». Поэтому все используемые тесты были переименованы в методики. Сегодня нет оснований отказываться от термина-понятия, с которым связана вся история и нынешний день психодиагностики. Термин «методика» целесообразно сохранить за нестандартизованными диагностическими инструментами, а также теми из них, которые, как правило, в силу претензий на глобальную диагностику личности, скорее не измеряют ее, а оценивают. К таким диагностическим инструментам в первую очередь относятся проективные методики. Следует также учитывать сложившуюся в русскоязычной литературе традицию употребления термина «опросник». Опросниками (носящий искусственный характер термин «тест-опросник» постепенно вышел из употребления) называют такие психодиагностические инструменты, которые, в отличие от других тестов, направлены на субъективную оценку обследуемым самого себя или других людей. Тесту, как и любому другому инструменту познания, присущи особенности, которые в конкретных обстоятельствах исследования могут рассматриваться в качестве его достоинств или недостатков. Эффективное использование тестов зависит от учета многих факторов, из которых к важнейшим относятся: теоретическая концепция, на которой базируется тот или иной тест; область применения; весь комплекс сведений, обусловленных стандартными требованиями к психологическим тестам, их психометрическим характеристикам. Распространенные представления о «простоте» и доступности тестов не соответствуют действительности. Являясь средством исследования сложнейших психических явлений, тест не может толковаться упрощенно как предложение задания (заданий) и регистрация его решения. Научное использование тестов возможно лишь при условии опоры на общепсихологические знания, компетентность в области теории и практики соответствующих психодиагностических исследований. Не менее существенно следование этическим нормам психодиагностики.

**5. Психометрические требования к построению и проверки психодиагностических методик.**

1. Стандартизация

2. Надежность и валидность

1. **Диагностическая методика** отличается от любой исследовательской тем, что она стандартизирована.

**Стандартизация** — это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста. Рассматривается она в двух планах:

♦ как выработка единых требований к процедуре эксперимента;

♦ как определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний.

Стандартизация процедуры эксперимента подразумевает унификацию инструкций, бланков обследования, способов регистрации результатов, условий проведения обследования. К числу требований, которые необходимо соблюдать при проведении эксперимента, можно, например, отнести такие: 1) инструкции следует сообщать испытуемым одинаковым образом, как правило, письменно; в случае устных указаний они даются в разных группах одними и теми же словами, понятными для всех, в одинаковой манере; 2) ни одному испытуемому не следует давать никаких преимуществ перед другими; 3) в процессе эксперимента не следует давать отдельным испытуемым дополнительные пояснения; 4) эксперимент с разными группами следует проводить в одинаковое, по возможности, время дня, в сходных условиях; 5) временные ограничения в выполнении заданий для всех испытуемых должны быть одинаковыми и т. д.

Другим наиболее важным этапом в стандартизации методики является выбор критерия, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний, поскольку диагностические методики не имеют заранее определенных стандартов успешности или неудачи в их выполнении.

**2. Надежность и валидность.** В психодиагностике проблемы надежности и валидности методик тесно взаимосвязаны, тем не менее существует традиция раздельного изложения этих важнейших характеристик. Следуя ей, начнем с рассмотрения надежности методик. **Надежность.**В традиционной тестологии термин «надежность» означает относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых. Как пишет А. Анастази, вряд ли можно с доверием относиться к тесту интеллекта, если по нему в начале недели ребенок имел показатель, равный 110, а к концу — 80. Повторное применение надежных методик дает сходные оценки. При этом в определенной мере могут совпадать как сами результаты, так и порядковое место (ранг), занимаемое испытуемым в группе. И в том, и в другом случае при повторении опыта возможны некоторые расхождения, но важно, чтобы они были незначительными, в пределах одной группы. Таким образом, можно сказать, что надежность методики — это такой критерий, который говорит о точности психологических измерений, т. е. позволяет судить о том, насколько внушают доверие полученные результаты. Степень надежности методик зависит от многих причин. Поэтому важной проблемой практической диагностики является выяснение факторов, снижающих точность измерений. Была сделана попытка составить классификацию таких факторов. Среди них наиболее часто называются следующие: 1) нестабильность диагностируемого свойства; 2) несовершенство диагностических методик (небрежно составлена инструкция, задания по своему характеру разнородны, нечетко сформулированы указания, как методику предъявлять испытуемым, и т. д.); 3) меняющаяся ситуация обследования (разное время дня, когда проводятся эксперименты, разная освещенность помещения, наличие или отсутствие посторонних шумов и т. д.); 4) различия в манере поведения экспериментатора (от опыта к опыту по-разному предъявляет инструкции, по-разному стимулирует выполнение заданий и т. д.); 5) колебания в функциональном состоянии испытуемого (в одном эксперименте отмечается хорошее самочувствие, в другом — утомление и т. д.); 6) элементы субъективности в способах оценки и интерпретации результатов (когда ведется протоколирование ответов испытуемых, оцениваются ответы по степени полноты, оригинальности и т. п.).

Основные показатели надёжности принято обозначить следующим образом:

* ♦ показатель, характеризующий измерительный инструмент, предлагается называть коэффициентом надежности;
* ♦ показатель, характеризующий стабильность измеряемого свойства — коэффициентом стабильности;
* ♦ показатель оценки влияния личности экспериментатора — коэффициентом константности.

Именно в таком порядке рекомендуется осуществлять проверку методики на надежность: целесообразно сначала проверить инструмент измерения. Если полученные данные удовлетворительны, то можно переходить к установлению меры стабильности измеряемого свойства, а уже после этого, при необходимости, заняться критерием константности.

**6. Валидность: понятие, основные виды (по содержанию, по критерию, конструктивная).**

Валидность по своей сути -- это комплексная характеристика, включающая, с одной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова ее действенность, эффективность, практическая полезность. По этой причине не существует какого-то единого универсального подхода к определению валидности. В зависимости от того, какую сторону валидности хочет рассмотреть исследователь, используются и разные способы доказательства. Другими словами, понятие валидности включает в себя разные ее виды, имеющие свой особый смысл. Проверка валидности методики называется валидизацией. Валидность в первом ее понимании имеет отношение к самой методике, т. е. это валидность измерительного инструмента. Такая проверка называется теоретической валидизацией. Валидность во втором понимании уже относится не столько к методике, сколько к цели ее использования. Это прагматическая валидизация.

**Основные виды валидности тестов.**

**Конструктивная валидность** — это критерий качества теста, используемый при измерении какого-либо сложного психического феномена, имеющего иерархическую структуру, измерить который из-за этого одним актом тестирования невозможно. К примеру, психодиагностика интеллекта невозможна без предварительного определения понятия «интеллект» и его структуры. В данном случае степень соответствия структуры интеллекта структуре теста и будет составлять конструктивную валидность теста. В общем она нацелена на определение точности измерения сложных, устойчивых типов поведения, качеств личности, психических явлений.

**Валидность по критерию** — это критерий качества теста, с помощью которого можно судить об интересующем аспекте психики конкретной личности в настоящем и будущем. Для его определения сопоставляются результаты тестирования с уровнем развития измеряемого признака, качества личности на практике. Так, для теста на технические способности основным критерием их определения будет выступать техническая деятельность конкретных специалистов, оценка их технических способностей с помощью экспертов, хорошо знающих испытуемых в интересующем аспекте на протяжении достаточно продолжительного времени. Оценка при этом дается по шкале порядковой, интервальной или отношений. В целом, применение теста считается оправданным, если валидность по критерию составляет минимум 0,2-0,25.

**Валидность по содержанию** — критерий качества теста, используемый при выяснении соответствия его области измеряемых психических явлений. Показывает, насколько полно тест охватывает исследуемое множество измеряемых параметров.

**Прогностическая валидность** — критерий качества теста, предсказывающий характер развития измеряемого параметра в будущем. Данный вид валидности особенно ценен с практической точки зрения. Однако существенным недостатком критерия является то, что он не учитывает неравномерность развития измеряемого параметра у различных людей в будущем.

**7. Определение надежности измерительного эксперимента. Определение стабильности изучаемого признака. Определение константности. Понятие корреляции.**

В традиционной тестологии термин «надёжность» означает относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых. Надёжность методики – это критерий, который говорит о точности психологических измерений, то есть позволяет судить о том, насколько внушают доверие полученные результаты. Это согласованность результатов тестирования испытуемых в разные моменты времени, при первичном и вторичном тестировании и с использованием разных по эквивалентности, по содержанию заданий. Надежность характеризует тесты свойств, но не состояний. Свойства:

* Воспроизводимость результатов исследования.
* Точность измерения.
* Устойчивость результатов.

К.М. Гуревич предложил толковать надёжность как:

* надёжность самого измерительного инструмента (коэффициент надежности);
* стабильность изучаемого признака (коэффициент стабильности);
* константность, т.е. относительную независимость результатов от Личности экспериментатора (коэффициент константности).

**Определение надежности измерительного инструмента.** От того как составлена методика, насколько правильно подобраны задания, насколько она однородна зависит точность, объективность измерения. Для проверки надежности измерительного инструмента, говорящего о его однородности (гомогенности) используют метод расщепления. Задания делят на четные и нечетные (необходимо выполнение всех заданий), а затем результаты коррелируются между собой. Если методика однородна, то большой разницы в успешности по этим половинам не будет, коэффициент будет высоким. Можно сравнивать по частям, но лучше по четным и нечетным, т.к. этот способ не зависит от тренировки, утомления и т.д. Методика надежна, если коэффициент не ниже 0,75 – 0,85, лучше 0,90 и выше.

**Определение стабильности изучаемого признака.** Также необходимо установить насколько устойчив, стабилен признак, который исследователь намерен измерять. Признак со временем может меняться, но колебания его не должны иметь непредсказуемый характер. Для проверки используется прием, который называется тест-ретест. Он заключается в повторном обследовании испытуемых с помощью этой же методики. О стабильности судят по коэффициенту корреляции между результатами первого и второго обследования. Он будет свидетельствовать о сохранении или не сохранении каждым испытуемым своего порядкового номера в выборке. На степень устойчивости влияет разнообразие фактора. Необходимо соблюдать единообразие процедуры обследования. При определении стабильности признака большое значение имеет промежуток времени между 1 и 2 обследованиями. Чем короче этот промежуток, тем больше шансов, что этот признак сохраняет уровень первого испытания. Целесообразно проводить повторное тестирование через короткий срок после тестирования. Экспериментатор сам устанавливает этот срок, но чаще в психологической литературе указывают на интервал от нескольких месяцев (но не более полугода). Вопрос о стабильности измеряемого свойства решается не всегда единообразно. Решение зависит от сущности диагностируемого признака. Если измеряемое свойство уже сформировано, то коэффициент должен быть не ниже 0,80.

**Определение константности**, т.е. относительная независимость результатов от Личности экспериментатора. Так как методика разрабатывается для дальнейшего использования ее другими психодиагностами, необходимо определить в какой мере ее результаты поддаются влиянию личности экспериментатора. Коэффициент константности определяется путем корреляции результатов двух опытов, проводимых на одной и той же выборке, но разными экспериментаторами. Коэффициент корреляции не должен быть ниже 0,80.

**"Корреляция"** в прямом переводе означает "соотношение". Если изменение одной переменной сопровождается изменением другой, то можно говорить о корреляции этих переменных. Наличие корреляции двух переменных ничего не говорит о причинно-следственных зависимостях между ними, но дает возможность выдвинуть такую гипотезу. Отсутствие же корреляции позволяет отвергнуть гипотезу о причинно-следственной связи переменных. Различают несколько интерпретаций наличия корреляционной связи между двумя измерениями: 1. Прямая корреляционная связь. Уровень одной переменной непосредственно соответствует уровню другой. Примером является закон Хика: скорость переработки информации пропорциональна логарифму от числа альтернатив. Другой пример: корреляция высокой личностной пластичности и склонности к смене социальных установок. 2. Корреляция, обусловленная третьей переменной. Две переменные (а, с) связаны одна с другой через третью (в), не измеренную в ходе исследования. По правилу транзитивности, если есть R (а, Ь) и R (Ь, с), то R (а, с). Примером подобной корреляции является установленный психологами США факт связи уровня интеллекта с уровнем доходов. Если бы такое исследование проводилось в сегодняшней России, то результаты были бы иными. Очевидно, все дело в структуре общества. Скорость опознания изображения при быстром предъявлении и словарный запас испытуемых также положительно коррелируют. Скрытой переменной, обусловливающей эту корреляцию, является общий интеллект. 3. Случайная корреляция, не обусловленная никакой переменной. 4. Корреляция, обусловленная неоднородностью выборки. Представим себе, что выборка, которую мы будем обследовать, состоит из двух однородных групп.

**8. Стандартизация. Требования, соблюдаемые при проведении психодиагностического исследования.**

**Требования к методам психодиагностики**

Критерии объективности научных психодиагностических методик заложены в принципах и методах их разработки.

1. Стандартизация. Она обеспечивает сопоставимость получаемых результатов у разных испытуемых. Стандартизация рассматривается в 2-х планах: как выработка единых требований к процедуре исследования и как определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний.

К числу требований, которые необходимо соблюдать при проведении исследования относятся:

1) сообщение инструкции испытуемым одинаковым образом;

2) единые требования к выполнению заданий испытуемыми;

3) исследования с разными группами следует проводить в одинаковых условиях;

4) временные ограничения в выполнении заданий для всех испытуемых должны быть одинаковыми и т.д.

Только строгое соблюдение стандартов исследования даёт возможность сравнивать между собой показатели, полученные разными испытуемыми.

Другим наиболее важным этапом в стандартизации методики является выбор критерия, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний, т.е. нужна точка отсчёта и какие-то дозированные меры для оценки. Такую точку отсчёта назвали статистической нормой, которая определяется на большой репрезентативной выборке. Это позволяет в исследовании определять положение конкретного испытуемого относительно нормативной выборки или выборки стандартизации. В результате можно оценить разные степени успешности или неуспешности в выполнении диагностических проб.

**9. Особенности создания компьютерных психодиагностических методик. Компьютерные психодиагностические системы.** Основными целями компьютерной психодиагностики являются создание психодиагностического инструментария, в том числе компьютерных психодиагностических методик, а также разработка принципиально новых видов экспериментов и методов работы с экспериментально-психологической информацией . Основной задачей компьютерной психодиагностики можно считать обеспечение психологов качественными психодиагностическими инструментами, создаваемыми на базе новых информационных технологий. На сегодняшний момент в психодиагностике активно используются такие информационные технологии, как: анализ данных, инженерия знаний и Интернет-технологии.Корректное использование компьютерных психодиагностических методик в области тестирования требует понимания того, что лежит в основе инструментария этого класса. Компьютерный психодиагностический инструментарий — это сложный аппаратно-программный комплекс, позволяющий психологам осуществлять психодиагностическое исследование испытуемого. В связи с этим остановимся на особенностях применения тестовых компьютерных методик:

1. Автоматическое ведение протоколов исследования испытуемых, что обеспечивается наличием базы данных испытуемых, в которой содержится не только библиографическая информация, но и сами результаты тестирования. Некоторые зарубежные исследователи (Левин, Роберст) отмечают положительную роль автоматического ведения протоколов испытуемых, т.к. это повышает уровень самораскрытия испытуемых, особенно для методик затрагивающих личные и чувствительные темы. Благодаря ведению базы данных пользователи компьютерных методик имеют возможность накапливать информацию и при необходимости использовать её, например, для дальнейшей статистической обработке в пакетах типа SPSS или Statisticа, создания своих шкал и т.д. .

2. Режим тестирования компьютерных методик предполагает предъявление инструкции, стимульного материала, а также фиксацию ответов испытуемого. С точки зрения компьютерной реализации этих процедур возможно несколько вариантов. Первый вариант заключается в том, что испытуемый выполняет тестирование на стандартных бланках, и уже потом они вводятся оператором в компьютер, либо в ручную, либо с помощью сканера. Однако для многих компьютерных методик этот вариант неприменим, например, для адаптивного тестирования, или тестов в которых важно время реакции испытуемого. Другой вариант – испытуемый выполняет тест, сидя за компьютером. Для этого варианта желательно, что бы испытуемый имел хотя бы начальные навыки владения компьютером. Как правило, хорошие компьютерные методики предполагают оба варианта использования, но следует помнить, что для второго варианта, в отличие от первого, возможно, понадобятся свои психометрические показатели.

3. Обработка результатов тестирования предполагает получение тестовых данных (сырых баллов, стандартизированных шкальных оценок: стенов, стенайнов и т.д.) с помощью заранее известных предписаний. Реализация алгоритмов обработки результатов тестов значительно ускоряет и упрощает работу психолога, позволяя ему тратить больше времени на людей, а не на обработку тестов. Тем не менее, многие отечественные психологи, предпочитают работать с ключами, или в лучшем случае с калькулятором.

4. Визуализация тестовых данных. В большинстве компьютерных методик реализовано отображение данных в виде графика или диаграммы. Это важно для тех методик, в которых интерпретация результатов делается на основании графического представления

5. Интерпретация результатов тестирования. Если методика стандартизирована и предполагает вынесение заключения исходя из количества баллов, набранных по шкалам испытуемым, то, как правило, интерпретация результатов жестко задается в компьютерном варианте. Это повышает объективность тестирования, устраняет влияние личности психолога на выносимое заключение. Если же интерпретация теста все таки осуществляется самим психологом, например, в случае проективного теста, то помощь здесь может оказать база знаний по данному тесту. Это позволяет расширить опыт психолога, за счет коллективного опыта его коллег, сведенного в базу данных.

**Компьютерные психодиагностические системы** предназначаются для проведения комплексных экспериментов. Эти эксперименты могут преследовать практические, исследовательские и смешанные цели. В практических целях специальные средства компьютерных систем позволяют оформлять набор психодиагностических методик, результаты которых отражают различные стороны психики испытуемых, в виде батареи тестов. Единое информационное обеспечение батареи тестов в рамках компьютерной системы часто служит основой для синтеза интегральных психодиагностических показателей. Целями исследований являются изучение новых закономерностей психических феноменов с помощью известных психодиагностических методик и конструирование нового инструментария психодиагностических измерений. Для достижения указанных целей в исследовательских компьютерных системах функционируют средства формирования вербальных и невербальных, статистических и динамических тестовых стимулов, задания порядка их предъявления испытуемым, определения регистрируемых параметров психодиагностического эксперимента и описания алгоритмов вычисления тестовых оценок. Эти средства представлены в исследовательских компьютерных психодиагностических системах в виде метаязыков и так называемых настраиваемых оболочек, позволяющих экспериментатору конструировать и корректировать психодиагностический тест, не прибегая к услугам профессионального программиста. Кроме того, в данных системах предусматриваются средства архивирования экспериментально-психологической информации, манипулирования с ней и статистического анализа психодиагностической информации.

**10. Психодиагностическое заключение: понятие, основные содержательные блоки, правила составления. Отличия психодиагностического заключения от психологического диагноза.**

**Психодиагностическое заключение –** форма представления результатов психодиагностического исследования, отражающая психологические диагноз, прогноз развития и рекомендации (в случаях, когда психодиагностическое исследование предваряет психокоррекционную работу).

Иногда от психолога требуется представить подробное заключение об особенностях психического и личностного развития ребенка. Такое заключение требует очень подробного обследования, позволяющего сделать вывод о всех основных характеристиках развития. Как правило, подобные заключения приходится составлять о трудных детях, вызывающих наибольшие нарекания педагогов. В заключении должны быть максимально раскрыты сильные стороны индивидуальности ребенка, прежде всего для более эффективной помощи ребенку и преодоления возможного негативного видения ребенка взрослыми. При написании текста заключения психолог обычно руководствуется алгоритмами, сложившимися в клинической психологии для составления подобных текстов. Они носят универсальный характер и приемлемы для работы практических психологов. Заключение начинается кратким описанием поведения ребенка во время обследования – заинтересованно ли относится к диагностической процедуре, контактен ли он и т.д. Затем следует отметить психофизиологические особенности, влияющие на учебу. Далее перечисляют особенности высших психических функций ребенка (произвольная память, внимание, мышление и т.д.). Затем характеризуют личностные особенности. Завершается заключение кратким выводом, в котором психолог называет наиболее яркую особенность ребенка – способность, личностную характеристику (такую, опираясь на которую лучше строить дальнейшие взаимоотношения с ребенком). Весь текст заключения должен в итоге подготавливать раскрытие этой особенности. Составленное таким образом заключение может оказать существенную помощь в понимании ребенка и выработке адекватного подхода к нему. При проведении психодиагностики применяют общепсихологические методы: наблюдение, тесты, опросники, интервью, анализ продуктов и результатов деятельности и т.д.

**Правила написания** психологического заключения. Содержание, стиль психодиагностического заключения может меняться от цели обследования и адресата обследования. Главное правило – заключение должно соответствовать интересам заказчика и уровню его подготовки. Различия относятся к представителям разных профессий. Если заключение пишется для учителя – они любят конкретные рекомендации. Врачи – конкретные данные не приемлют, требуют описания и объяснения данных. В заключении должно содержаться: краткая аннотация содержательного характера. Что именно диагностировалось? Заключение начать с описания тех характеристик, которые являются отличительными и наиболее выраженными для данного индивида (черты заметно выше или заметно ниже по сравнению с типичными). Заключение эффективно, если оно применимо к конкретному индии виду, который диагностируется. Не надо составлять заключение, которое можно отнести к большинству, состоящее из общих стереотипных утверждений. Основное – интерпретация и выводы. В заключение результатов в виде цифр или количества баллов не должно быть. Они могут прилагаться отдельно. Заключение нужно спланировать. Если данные содержат противоречия, их нужно отметить и по-возможности объяснить в заключении. Описание должно быть четким, понятным, рассчитанным на уровень того, для кого составляется. А.Анастази – заключение должно сообщать, а не сбивать с толку, нельзя поучать того, кому предназначено, подавлять своими знаниями.

**Методологические основы психологии**

**1. Представления о методологии научного познания (определение, функции, основные компоненты).**

**Знание** – идеальное воспроизведение в языковой форме обобщенных представлений о закономерных связях объективного мира. Функциями знания являются обобщение разрознен­ных представлений о закономерностях природы общест­ва и мышления; хранение в обобщенных представлениях всего того, что может быть передано в качестве устойчи­вой основы практических действий. Знание является продуктом общественной деятельно­сти людей, направленной на преобразование действи­тельности. Процесс движения человеческой мысли от незнания к знанию называют **познанием**, в основе которого лежит отражение объективной действительности в сознании человека в процессе его общественной, производственной и научном деятельности, именуемой практикой. Потребности практики выступают основной и движущей силой развития познания, его целью. Человек познает законы природы, чтобы овладеть сила­ми природы и поставить их себе на службу; он познает законы общества, чтобы в соответствии с ними воздействовать на ход исторических событий. Познание вырастает из практики, но затем само направляется на практическое овладение действительностью. От практики к теории и от теории к практике, от действия к мысли и от мысли к действительности — такова общая закономерность отношений человека в окружающей действительности. Практика является началом, исходным пунктом и одновременно естественным завершением всякого процесса познания. Следует отметить, что завершение познания всегда относительно, так как в процессе познания, как правило, возникают новые проблемы и новые задачи, которые были подготовлены и поставлены предшествующим развитием научной мысли. Решая эти задачи и проблемы, наука должна опережать практику и таким образом сознательно направлять ее развитие. Познание - это процесс избирательно-активного действия, отри­цания и преемственности исторически сменяющихся, прогресси­рующих форм приращения информации (информация - объективное свойство материальных систем, вторичное по отно­шению к отображаемому объекту, упорядоченность и структура которого переносятся в отражающую систему в процессе взаимодействия). Специальная форма представления информа­ции, позволяющая человеческому мозгу хранить, воспроизводить и понимать ее, формирует такое понятие, как «знание». Научное познание отличается от обыденного системностью ч последовательностью как в процессе поиска новых знаний, так и упорядочения всего найденного, наличного знания. Каждый последующий шаг в науке опирается на предыдущий, каждое но­вое открытие становится научной истиной, когда оно входит в качестве элемента в состав определенной системы, чаще всего - теории как наиболее развитой формы рационального знания. В отличие от этого обыденное знание имеет разрозненный, случай­ный и неорганизованный характер, в котором преобладают не связанные друг с другом отдельные факты либо их простейшие индуктивные обобщения. Собственно научные знания характе­ризуются осмыслением фактов в системе понятий той или иной науки, включаясь в состав теории, образующей высший уровень научного знания. Являясь обобщением достоверных фактов, они за случайным находят необходимое и закономерное, за единич­ным и частным - общее. Именно в этом заключается методоло­гическое сходство и преемственность, а также качественное от­личие научных форм познания от ненаучных. При этом, осваи­вая действительность разнообразными методами, научное познание проходит разные этапы. Каждому из них соответствует определенная форма развития знаний. Основными из этих форм являются факт, теория, проблема (задача), гипотеза, программа. Понятие "методология" имеет два основных значения: система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т. п.); учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии. История и современное состояние познания и практики убедительно показывают, что далеко не всякий метод, не любая система принципов и других средств деятельности обеспечивают успешное решение теоретических и практических проблем. Не только результат исследования, но и ведущий к нему путь должен быть истинным. Основная функция метода — внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод (в той или иной своей форме) сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности.

**2. Основные подходы в понимании динамики и закономерностей развития научного знания (Т.Кун, К. Поппер, И. Лакатос, П. Фейерабенд и др.).**

**Концепция роста знаний К. Поппера.** Заключается в том, что знание рассматривается как развивающаяся система. Выдвижение на первый план изменения научного знания в некоторой степени противоречит распространенному в европейской эпистемологии (со времен Евклида) идеалу науки как систематизированной дедуктивной системы.

**Т. Кун выдвинул** идею о том, что новые теории не связаны с предыдущими, и ввел понятие парадигмы. Под парадигмой главным образом он понимал научную теорию, которая в определенный исторический период выполняет функцию образца научного исследования; это понятийно-методологические системы коллектива исследователей, устанавливающие рамки принятых методов и определяющие, признавать ли проблемы и их решения. Исследуя историю науки, Т. Кун выделяет 2 этапа развития науки: нормальный и революционный. Стадия нормальной науки представляет собой деятельность ученых в рамках принятой парадигмы. Накопление фактов, не объяснимых с точки зрения старой парадигмы, ведет к революции в науке, которая выражается в смене парадигмы.

**И. Лакатос** подверг критике теорию парадигмы и предложил в качестве основной единицы развития научного знания не нормальную науку, основанную на той или иной парадигме, а «научно-исследовательскую программу» (жесткое ядро, негативная эвристика, позитивная эвристика).

П. **Фейерабенд** привел идею о несоизмеримости новых и старых теорий к логическому завершению. Рост знания осуществляется в соответствии с принципом пролиферации (размножения). Научные концепции возникают хаотично, подчиняясь почти биологической установке создавать как можно больше разного.

**3. Методологические принципы и проблемы современной психологии.** Методология - это система принципов организации теоретической и практической деятельности, система правил и нормативов познания и способах построения теории. Существует методология различных уровней. Общенаучная методология - система принципов и нормативов, общих для всех областей знания. Чтобы сделаться руководством для специальной науки, она должна быть конкретизирована применительно к ней - это уровень конкретнонаучной методологии. Для современной отечественной психологии в качестве общенаучной методологии выступает диалектиче­ский подход; а в качестве конкретнонаучной - системно-деятельностный подход. Основные принципы системно-деятельностного подхода;1 - детерминизм; 2 - активность; 3 - единство сознания и доведения; 4 - системность; 5 - развитие.

**1) Принцип детерминизма** указывает причины психических явлений. Психические явления определяют­ся факторами внешней действительности. (Напомним: психика есть форма отражения объективной реальности). Однако любое внешнее воздействие порождает тот или иной психологический эффект только преобразуясь, пе­рерабатываясь внутренними условиями (такими как, на­пример, настроение субъекта, его установки, потребности, опыт). 2) Т. е. психика - это активное от­ражение (принцип активности психического отражения). Благодаря активности психика выполняет функцию ори­ентации субъекта в многообразии окружающих событий и явлений (это проявляется в избирательности, пристра­стности субъекта по отношению к внешним воздействиям

**2)Принцип активности** имеет существенное практическое значение. Так, исследователь, проводящий психологический эксперимент, должен иметь в виду, что поведение человека в заданной ситуации определяется не только условиями ситуации, но и в значительной сте­пени отношением этого человека к происходящему. По словам видного русского психолога В. Н. Мясищева, любые возможности человека могут быть выявлены а изу­чены лишь при условии его положительного отношения к совершаемой деятельности.

**3) Единство сознания и поведения.** В истории психологии был период, когда психологи спорили о пред­мете этой науки. Одни считали таковым явления созна­ния, непосредственно данные субъекту наблюдения (психология сознания), другие - только то, что поддает­ся объективному, внешнему наблюдению и фиксации - поведение (бихевиоризм). Деятельностный подход в качестве предмета психологии провозглашает деятельность.

**4) Принцип системности**. Системой называется совокупность элементов, находящихся в связи друг с другом и образующих целостность, единство. Человек включен в разнообразные связи отношения с действительностью (познание, изучение действительности, приспособление к условиям, общение с себе подобными и проч.). Соответственно множеству таких связей человек обладает множеством психических свойств. При этом он живет и действует как единое целое.

**5) Принцип развития.** Развитием называется за­кономерное, направленное, необратимое изменение во времени. Развитие психики реализуется в разных формах: - в форме филогенеза - становления структур психики в ходе биологической эволюции вида; - онтогенеза - формирования психических струк­тур в течение жизни отдельного организма; - социогенеза - развития процессов познания, личности, межличностных отношений, обусловленного особенностями социализации в разных культурах. Следствием социогенеза являются различия мышления, ценностей, нормативов поведения у представителей разных культур; - микрогенеза - под ним понимается формирова­ние и динамика образов, представлений, понятий и т. п., детерминируемые наличной ситуацией и развертываю­щиеся в относительно небольшие временные интервалы. Примером микрогенеза психического образования может служить освоение некоторого навыка, усвоение какого - либо понятия, динамика эмоционального состояния.

**4.Современная модель понимания психического в русле естественнонаучного подхода в российской психологии.** В последние годы в психологической литературе настойчиво утверждается мысль о том, что современная психология пребывает в состоянии когнитивного кризиса, то есть кризиса того, как следует изучать и объяснять психическую реальность. Основными симптомами кризиса являются: – отсутствие единой науки; – дефицит устойчивого знания; – обилие альтернативных моделей понимания и изучения психического; – углубляющийся раскол между исследовательской и практической психологией; – конкуренция со стороны паранауки, возникновение альтернативных систем познания. Основной причиной кризиса, по мнению большинства психологов, является использование в изучении психического естественнонаучного подхода, в основе которого лежит рациональное познание действительности. Между тем такой подход не всегда является адекватным в тех отраслях знания, где приходится иметь дело с единичными явлениями, с индивидуальностью, субъективностью, то есть в тех науках, где объектом изучения является человек и, в частности, в психологии.Например, по словам Л. С. Выготского доминирующий в психологии с начала ее зарождения естественнонаучный подход, при всех его несомненных достоинствах, показал несостоятельность в вопросах исследования «вершинных» феноменов психологического бытия, таких как ценности, смысл, переживания и др. Ученые до сих пор не пришли к единому мнению о том, какая парадигма необходима для изучения психических явлений. В связи с этим в настоящее время сформировалось три различных взгляда на состояние современной психологии: 1. психология допарадигмальная область знания, то есть своя парадигма в ней еще не сложилась; 2. психология мультипарадигмальная наука, то есть в этой дисциплине существует несколько парадигм; 3. психология внепарадигмальная область и концепция Куна вообще неприменима в психологии. Несмотря на разность взглядов относительно парадигмы в психологии, большинство современных психологов считают, что существуют две парадигмы: Естественнонаучная Гуманитарная. Большинство авторов так же считают, что эти парадигмы не исключают друг друга, так как каждая из них обладает специфическими способами взаимодействия с психическими феноменами, и проблема заключается лишь в ограничении сферы их применения. В методологическом плане это различение имеет принципиальное значение, поскольку каждый из подходов представляет собой специфическое понимание идеалов и норм исследования, исходит из определенных мировоззренческих установок, способов получения, истолкования и использования знаний. Об этом и пойдет речь в настоящем реферате.Естественнонаучная парадигма в науке. Как сфера человеческой деятельности наука сложилась в эпоху Просвещения, а первой системой научного знания стало естествознание. Фактическим образцом для наук XVIII в. стала новая механика Ньютона, а идеи механицизма стали в классическом естествознании доминирующими. Свойства целого объекта полностью определяются состоянием и свойствами его частей.Объяснение понималось как поиск механических причин, лежащих в основе наблюдаемого явления. Естествознание достигло высокого уровня точности и доказательности уже в классический период, что было обусловлено относительной простотой изучаемых им систем, которые сравнительно легко поддавались теоретическому анализу. Современное естествознание ориентировано на междисциплинарные исследования; их объектом становятся уникальные системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием, включает ценностные факторы в состав объясняющих положений. Вместе с тем естественнонаучная парадигма сохраняет ценность объективно-научного знания, ориентацию на внешнее наблюдение и эксперимент, на принцип использования («полезности») научных знаний. Основным типом деятельности ученого остается исследование, направленное на выявление законов жизни изучаемого объекта в данный момент, его «срез».Если мы хотим применить к психологии принципы естественнонаучной парадигмы, то должны найти аналог чувственного восприятия для явлений психической реальности. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев говорят о двух установках в классическом естествознании: ценность объективного и предметного знания (самоценность объективной истины) и ценность новизны, постоянного приращения объективного знания о мире (как результат исследования). Многие современные направления в психологии изучают человека, его внутренний мир в рамках преобладания естественнонаучной парадигмы, т. е. человек рассматривается как объект в ряду других объектов, ставится исследователем под контроль и превращается в источник информации. Для получения искомых знаний над ним совершают различного рода операции, подвергают эксперименту и т. п. Он существует отстранение от исследователя, который изучает его беспристрастно, с внешней позиции, строит объективное знание.Именно поэтому, резюмируют В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, объективный подход к человеку с позиций естествознания не может полноценно изучать человеческую субъективность как таковую, не способен постичь индивидуальность личности, ее духовную сущность. Гуманитарная парадигма в науке Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни. Гуманитарная парадигма в науке представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Для нее характерно использование общих принципов при интерпретировании индивидуальных, общественных или исторических событий.

**Психология развития и возрастная психология**

**1. Теория «Культурно – исторического развития психики» Л. С. Выготского. Ее значение для возрастной психологии.**

Выготский – российский психолог (1896-1934) – основатель отеч. Психологии – занимался систематическими и деятельными исследованиями соотношения социального и биологического в психологическом развитии чел-ка. Разработал теорию «Культурно-исторического развития психики». Основные пути развития у ребенка высшей психики –это общение со взрослым (поджражание и сотрудничество)

Законы психического развития ребенка:1. развитие- это цепь качественных изменений 2. детское развитие имеет свой ритм, и сложную организацию во времени. 3. неравномерность – каждая сторона психики имеет свой оптимальный период развития.

Психическое развитие по Выготскому идет от социального к индивидуальному. Главная движущая сила психического развития – является обучение ребенка.

Выготский выделяет 2 уровня развития: 1)зона актуального развития (настоящее t') 2) зона ближайшего развития (те задачи, которые решает сначала с помощью родителей в дальнейшем сам.)

В обучении опирается на зону актуального развития. Положения Выготского: ( Принцип социально-исторического детерминизма)

* - все психич. Зоны неизменны (≈ память есть память – не меняется а наполняется);
* - в процессе исторического развития все психические процессы оставались неизменными, менялось содержание психики.
* -высшие психические процессы –важнейшая сторона культурного развития.
* -человеческий опыт –социальное наследие.

В развитии ребенка 2 линии:

* 1)естественное созревание;
* 2) овладение культурными способами поведения и мышления. (системы знаков, символов (язык,письмо, система счета и т.п.)

Овладение ребенком связи м/у знаком и значением, исследование речи знаменуют о возникновении новых психических функций лежащих в основе высших психич. Процессов, которые отличают поведение чел-ка от поведения животных. Затем новые психические процессы приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность. Затем благодаря наработанным алгоритмам становится возможным вынесение вовне результатов умственной деятельности. Возникновение новообразования в психике меняют функционирования личности (появ-ся рефлексия у подростка – перестраивает его психическую Де.). Задатки, наследственность, окружающая среда + появление рефлексии = составляют основу самосознания. Чел-к после рождения приходит как индивид в идеальную и материальную форму культуры.

**2. Проблема развития психики в зарубежной психологии (Ж. Пиаже, Э. Эриксон, З. Фрейд и др.). Концепция развития интеллекта Ж. Пиаже.** В исследовании истоков интеллекта и представления о реальности у детей первых двух лет жизни Пиаже установил, что в этот период в сознании ребенка происходи революция. Первоначально ребенок воспринимает мир как индивид, который не знает себя в качестве субъекта, не понимает своих собственных действий и поэтому приписывает реальности свои субъективные ощущения, даже не подозревая об этом. Ребенок пытается воздействовать на вещи, но сначала он не представляет их себе вне связи с непосредственными действиями. А в непосредственном действии может установиться лишь поверхностный контакт с вещами. Это приводит к тому, что ребенок считает объективной только такую реальность, которая выявляется в непосредственном восприятии, Разумеется, видимая реальность не исчерпывает объективно существующую. Поэтому ребенок, считает Пиаже, на ранних стадиях развития воспринимает мир как солипсист - он игнорирует себя в качестве субъекта и не понимает собственных действий. Развитие рассматривается Пиаже как эволюция, управляемая потребностью в равновесии. Понятие равновесия - центральное понятие в его психологической теории. Равновесие есть везде, где есть жизнь. Процесс равновесия у живых существ соответствует специфическим их потребностям, а не только автоматическому балансу, который не зависит от активности субъекта. В процессе развития познавательных функций также действует тенденция к равновесию, которая выражает потребность связи субъекта с внешним миром.Процесс развития интеллекта, согласно Пиаже, состоит из трех больших периодов, в течение которых происходит зарождение и становление трех основных структур. Сначала формируются сенсомоторные структуры, то есть системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, затем возникают и достигают соответствующего уровня структуры конкретных операций - это системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. После этого открывается возможность для формирования формальных операций. Это период становления формальной логики, гипотетико-дедуктивного рассуждения. Развитие, по Пиаже - это переход от низшей стадии к высшей. Предыдущая стадия всегда подготавливает последующую. Так, конкретные операции служат основой формальных операций и составляют их часть. В развитии происходит не простое замещение низшей стадии высшей, а интеграция ранее сформированных структур; предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне. Каждая стадия характеризуется своей специфической структурой, но все стадии имеют общие функциональные механизмы. Для характеристики структур, свойственных периодам развития, Пиаже использовал логическую модель. Он обращался к языку логики классов и отношений. Однако сам Пиаже говорил, что, когда психолог производит подсчет вариаций или использует формулы факторного анализа, он не делается математиком, а остается психологом. Пиаже подчеркивал, что при анализе структур речь идет не об измерении, а о выявлении качественных характеристик интеллекта на разных ступенях развития. Логическая модель использовалась им только как инструмент анализа психологической реальности. Для характеристики функционального механизма развития Пиаже применял модель взаимодействия и единства двух функций ассимиляции-аккомодации, взятую им из биологии. Вся кое действие (движение, мышление, чувство) отвечает некоторой потребности. Ребенок не выполняет действия, если у него нет движущей силы, а эта движущая сила выражается всегда в форме потребности. Потребность, согласно Пиаже, возникает тогда, когда что-либо внутри или вне нас изменилось и когда нужно перестроить поведение в зависимости от этой перемены. Действие заканчивается, как только потребность удовлетворяется, как только восстанавливается равновесие между новым фактором, вызывающим потребность, и нашей психической организацией. Новый акт поведения ведет не только к восстановлению равновесия, но, главное - к более стабильному равновесию между ассимиляцией и аккомодацией. Порядок следования стадий неизменен. Отсюда можно предположить, что он обусловлен некоторым биологическим фактором, связанным с созреванием. Однако, как подчеркивал Пиаже, порядок следования стадий не содержит в себе никакой наследственной программы. Созревание в случае стадий интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития. Эти возможности нужно еще реализовать. Было бы неверно, считал Пиаже, видеть в последовательности этих стадий продукт врожденной предрешенности, ибо в процессе развития происходит непрерывная конструкция нового. Возраст, в котором структуры равновесия появляются, может варьировать в зависимости от физического или социального окружения. В условиях свободных взаимоотношений и дискуссий дологические представления быстро заменяются рациональными представлениями, но они сохраняются дольше при отношениях, основанных на авторитете. Согласно Пиаже, можно наблюдать уменьшение или увеличение среднего хронологического возраста появления той или иной стадии в зависимости от богатства или бедности активности самого ребенка, его спонтанного опыта, школьной или культурной среды.

**Развитие личности в онтогенезе в эпигенетической концепции Э. Эриксона.** Теория Э. Эриксона возникла из практики психоанализа. Однако, в отличие от теории 3. Фрейда, его модель развития является психосоциальной, а не психосексуальной. Тем самым акцентировались воздействия культуры и общества на развитие, а не влияние удовольствия, получаемого от стимуляции эрогенных зон. По его мнению, основы человеческого Я коренятся в социальной организации общества. Э. Эриксон впервые использовал психоисторический метод (применение психоанализа к истории), что требовало от него равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. По мнению Э. Эриксона, каждой стадии развития отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции — «групповой идентичности» и «эгоидентичности». Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу — на выработку присущего данной группе мироощущения. Эгоидентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувства устойчивости и непрерывности своего Я, несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития. Формирование эгоидентичности или, иначе говоря, целостности личности, продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет так­ же содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Э. Эриксону, зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет. Задача младенческого возраста — формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача раннего возраста — борьба против чувства стыда и сильного сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача игрового возраста — развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. В период обучения в школе встает новая задача — формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, чему противостоит осознание собственной неумелости и бесполезности. В подростковом и раннем юношеском возрасте появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи — неуверенность в понимании собственного Я («диффузия идентичности»). Задача конца юности и начала зрелости — поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей, преодолевающих чувство одиночества. Задача зрелого периода — борьба творческих сил человека против косности и застоя. Период старости характеризуется становлением окончательного цельного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию. Решение каждой из этих задач, по Э. Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Развитие личности — результат борьбы этих крайних возможностей, которая не затухает при переходе на следующую стадию развития. Эта борьба на новой стадии развития подавляется решением новой, более актуальной задачи, но незавершенность дает о себе знать в периоды жизненных неудач. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эгоидентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. При воспитании ребенка нельзя забывать, что «негативные» чувства всегда существуют и служат динамическими противочленами «позитивных» чувств на протяжении всей жизни. По мнению Эриксона, все люди в своем развитии проходят через восемь кризисов, или конфликтов. Психосоциальная адаптация, достигаемая человеком на каждой стадии развития, в более позднем возрасте может изменить свой характер, иногда — коренным образом. Например, дети, которые в младенчестве были лишены любви и тепла, могут стать нормальными взрослыми, если на более поздних стадиях им уделялось дополнительное внимание. Согласно теории Эриксона, специфические, связанные с развитием конфликты становятся критическими только в определенных точках жизненного цикла. На каждой из восьми стадий развития личности одна из задач развития, или один из таких конфликтов, приобретает более важное значение по сравнению с другими. Однако, несмотря на то, что каждый из конфликтов является критическим только на одной из стадий, он присутствует в течение всей жизни. Значение концепции Э. Эриксона заключается в том, что он впервые дал характеристику этапам всего жизненного цикла и ввел поздние возрасты в область интересов возрастной психологии. Он создал психоаналитическую концепцию об отношениях Я и общества и сформулировал ряд важных для практической психологии понятий «групповой идентичности», «эгоидентичности», «психического моратория.

**Психическое развитие с позиций классического психоанализа Фрейда**. Основы психоаналитического подхода к пониманию развития психики в онтогенезе заложены 3. Фрейдом. Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности. Основы психоаналитического подхода к пониманию развития психики в онтогенезе заложены 3. Фрейдом. Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций. Фрейд выделял три уровня психики человека (по критерию принципиальной возможности осознания психических процессов) — сознание, предсознание и бессознательное. В центре его научных интересов был бессознательный уровень психики — вместилище инстинктивных потребностей организма, влечений, в первую очередь сексуальных и агрессивных. Именно бессознательное изначально противостоит обществу. Фрейд рассматривал развитие личности как адаптацию (приспособление) индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но совершенно необходимому.Личность человека, по Фрейду, включает в себя три структурных компонента — Оно, Я и Сверх-Я, которые возникают неодновременно.Оно (ИД) — примитивное ядро личности; оно имеет врожденный характер, находится в бессознательном и подчиняется принципу удовольствия. Ид содержит врожденные импульсивные влечения (инстинкт жизни Эрос и инстинкт смерти Танатос) и составляет энергетическую основу психического развития.Я (ЭГО) — рациональная и в принципе осознаваемая часть личности. Она возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни и руководствуется принципом реальности. Задача Эго — объяснить происходящее и построить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При содействии Эго конфликт между индивидом и социумом в течение жизни должен ослабевать. Сверх-Я (Супер-Эго) как структурная составляющая личности формируется последней, между 3 и 6 годами жизни. Супер-Эго представляет собой совесть, эго-идеал и строго контролирует соблюдение норм, принятых в данном обществе.Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго, как правило, имеют конфликтный характер, что порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго создает и использует ряд защитных механизмов, таких, как вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т.е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства. Необходимо отметить, однако, что Фрейд не изучал детскую психику специально, а пришел к формулированию основных положений своей теории развития личности, анализируя невротические нарушения взрослых пациентов. Фрейд наметил порядок развертывания психосексуальных стадий по мере созревания организма (биологический фактор развития) и считал, что стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их культурного уровня. Периодизацию возрастного развития 3. Фрейда называют психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия. Названия стадий личностного развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте.

**3. Роль деятельности в психическом развитии ребенка. Понятие «ведущая деятельность». Роль деятельности в психическом развитии ребенка.** Взрослый, обучая ребенка, тем самым организует его деятельность. Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться, сколько бы сил ни тратили взрослые на объяснения. Обучение и деятельность неразрывны, они становится источником развития психики ребенка. Чем старше ребенок, тем больше видов деятельности он осваивает. Но разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены ведущей деятельностью. Каждая деятельность вносит свой вклад в психическое развитие. Условия жизни ребенка таковы, что на каждом возрастном этапе он получает возможность наиболее интенсивно развиваться в определенном виде деятельности: в младенчестве - в непосредственно эмоциональном общении с матерью, раннем возрасте - манипулируя с предметами, дошкольном детстве - играя со сверстниками, младшем школьном возрасте - в учебной деятельности, подростковом - в интимно-личностном общении со сверстниками, старшем школьном - при подготовке к будущей профессии. Если какая-то деятельность стала особенно привлекательной для ребенка, это отразится на становлении его личности. Любая деятельность имеет сложную структуру. Не бывает немотивированной деятельности: первый компонент структуры деятельности - мотив. Он образуется на основе той или иной потребности. Потребность может быть удовлетворена разными способами, т. е. с помощью разных предметов. Потребность «встречается» с соответствующим предметом и приобретает возможность побуждать и направлять. Таким образом, возникает мотив. Деятельность состоит из отдельных действий, направленных на достижение сознательно поставленных целей. Цель и мотив деятельности не совпадают. Смысл действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом ставится цель. Действие обычно может выполнять разными способами, т. е. с помощью разных операций. Возможность использования той или иной операции определяется условиями, в которых разворачивается деятельность. Таким образом, структуру деятельности можно схематично представить так: мотив-деятельность, Цель-действие, Условия осуществления деятельности-операции. **Понятие «ведущая деятельность».** Основываясь на исследованиях классиков отечественной психологической науки (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др.), раскрывается идея «ведущей деятельности», доказывая зависимость преодоления возрастного кризиса от уровня сформированности той или иной ведущей деятельности, присущей данному возрастному периоду. Например, если возрастной кризис переживает подросток, то для снятия данного противоречия и трудностей в развитии, важно, чтобы в сознании ребенка достаточное развитие получила «адекватная самооценка» в процессе межличностного общения со сверстниками. Рассмотрим данную проблему применительно к другим возрастным периодам. Известно, что к концу раннего детского возраста начинают складываться новые виды деятельности, которые определяют психическое развитие. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). На 2-ом году жизни ребенка игра носит процессуальный характер. Действия однократные, неэмоциональные, стереотипные, могут быть не взаимосвязанными. Л. С. Выготский назвал такую игру квазиигрой, что подразумевает подражание взрослому и отработку двигательных стереотипов. Игра начинается с того момента, когда ребенок овладевает игровыми замещениями. Развивается фантазия, следовательно, повышается уровень мышления. Этот возраст отличается тем, что у ребенка нет системы, по которой бы строилась его игра. Он может либо повторять одно действие многократно, либо производить их хаотично, беспорядочно. Для ребенка не имеет значения, в какой последовательности они происходят, ибо между его действиями не просматривается логика. В этот период для ребенка важен сам процесс, а игра носит название процессуальной. К 3 годам ребенок способен действовать не только в воспринимаемой ситуации, но и в мысленной (воображаемой). Один предмет замещается другим, они становятся символами. Между предметом-заместителем и его значением становится действие ребенка, появляется связь между реальностью и воображением. Игровое замещение позволяет отрывать | действие или назначение от названия, т.е. от слова, и видоизменять конкретный предмет. При становлении игровых замещений ребенку нужна поддержка и помощь взрослого. Этапы, благодаря которым ребенок включается в игру-замещение:

* ребенок не реагирует на те замещения, которые производит взрослый во время игры, ему не интересны ни слова, ни вопросы, ни действия;
* 2) ребенок начинает проявлять интерес к тому, что делает взрослый, и повторять его движения самостоятельно, но действия ребенка пока автоматические;
* 3) ребенок может производить замещающие действия или их имитацию не сразу же после показа взрослого, а по прошествии времени. Ребенок начинает понимать разницу между реальным предметом и замещающим его;
* 4) ребенок сам начинает замещать один предмет другим, но подражание все еще сильно. Для него эти действия пока не носят осознанного характера;
* 5) ребенок может самостоятельно замещать один предмет другим, при этом давая ему новое название. Чтобы игровые замещения были успешными нужна эмоциональная вовлеченность взрослого в игру.

К 3 годам у ребенка должна сложиться вся структура игры;

* сильная игровая мотивация;
* 2) игровые действия;
* 3) оригинальные игровые замещения;
* 4) активное воображение.

В итоге у ребенка формируются психические новообразования, которые позволяют преодолеть возникающий кризис того или иного периода детства. Например, центральными психическими новообразованиями раннего детства являются: -развитие предметной деятельности и сотрудничества, активная речи, игровые замещения, складывание иерархии мотивов. На этой базе появляется произвольное поведение, т.е. самостоятельность. К. Левин описывал ранний возраст как ситуативный (или «полевое поведение»), т.е. поведение ребенка определяется его зрительным полем («что вижу, то хочу»). Каждая вещь аффективно заряжена (нужна). Ребенок владеет не только речевыми формами общения, но и элементарными формами поведения. Развитие психики ребенка в период раннего детства зависит от ряда факторов: овладения прямой походкой, развития речи и предметной деятельности. На психическое развитие влияет овладение прямой походкой. Чувство овладения собственным телом служит самовознаграждением для ребенка. Намерение ходить поддерживает возможность достигнуть желаемой цели и участие и одобрение взрослых. На 2 году жизни ребенок с энтузиазмом ищет себе трудности, а их преодоление вызывает у малыша положительные эмоции. Способность к передвижению, являясь физическим приобретением, приводит к психологическим последствиям. Благодаря способности к передвижениям ребенок вступает в период более свободного и самостоятельного общения с внешним миром. Овладение ходьбой развивает способность ориентироваться в пространстве. На психическое развитие ребенка влияет и развитие предметных действий. Манипулятивная деятельность, свойственная младенческому возрасту, в раннем детстве начинает сменяться предметной деятельностью. Ее развитие связано с овладением теми способами обращения с предметами, которые выработаны обществом. Ребенок учится у взрослых ориентироваться на постоянное значение предметов, которое закреплено человеческой деятельностью. Фиксирование содержания предметов само по себе не дается ребенку. Он может открывать и закрывать бесконечное число раз дверцу шкафа, долго стучать ложкой по полу, но такая активность не в состоянии познакомить его с назначением предметов. Функциональные свойства предметов открываются малышу через воспитывающее и обучающее влияние взрослых. Ребенок узнает, что действия с разными предметами имеют разную степень свободы. Некоторые предметы по своим свойствам требуют строго определенного способа действия (закрывание коробок крышками, складывание матрешек). В других предметах способ действия жестко фиксирован их общественным назначением — это предметы-орудия (ложка, карандаш, молоток).

1. **Проблема обучения и развития в современной психологии. Понятие «зона ближайшего развития».**

**Проблема соотношения обучения и развития.** Впервые эта проблема была рассмотрена в трудах Выготского, он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития. отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития:

* между обучением и развитием отсутствует связь(Ж.Пиаже) Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае "идет в хвосте развития", оно как бы надстраивается над созреванием . Согласно этой теории, развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния.;
* обучение и развитие - тождественные процессы (У. Джемс, Э. Торндайк и др.). Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика. При этом Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении.
* между обучением и развитием существует тесная связь (К. Коффка). Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Учение, обучение непосредственно влияет на развитие, а уже достигнутый уровень развития, в свою очередь, существенно меняет протекание процессов учения.

**Понятие «зоны ближайшего развития»,** его теоретическое и практическое значение. Выготский выделил 2 уровня (зоны) психического развития: 1) Зона актуального развития (ЗАР) - те действия, которые есть в психике ребенка на сегодняшний день; то, что ребенок может делать самостоятельно. 2) Зона ближайшего развития (ЗБР) - задачи, которые сегодня ребенок может выполнить при помощи взрослого, а завтра - самостоятельно.

Обучение должно опираться на ЗБР. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие "тянет" его за собой. Но оно не должно, в то же время, отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта. Понятие зоны ближайшего развития применяется к детскому возрасту для характеристики связи обучения и психического развития. Правильно организованное обучение опирается на те психологические процессы, которые начинают складываться у ребенка в его совместной работе со взрослым, продолжая функционировать в его самостоятельной деятельности. Зона ближайшего развития позволяет охарактеризовать возможности и перспективу развития. Зона ближайшего развития:

* предполагает совместную деятельность;
* позволяет достаточно быстро достигать изменения каких-либо показателей;
* индивидуальна;
* связана со способностями конкретного человека;
* специфична относительно предметной области;
* позволяет объективно фиксировать происходящие изменения

**5. Проблема биологического и социального в психическом развитии ребенка.**

Одним из самых дискуссионных вопросов, всегда возникающих в процессе построения психологической реальности, являлся и есть вопрос о соотношении биологического и социального в психологии. Первоначально вопрос о детерминации развития человека был поставлен в философии. Традиционно выделяют биологические и социальные факторы развития человека как вида (антропогенез) и индивида (онтогенез). Психология полностью унаследовала философскую традицию, правда, основные споры велись и ведутся вокруг проблем, формулируемых как:

* соматическое (телесное) - психическое»;
* 2. врожденное-приобретенное»;
* 3. генотипическое-средовое».

Подход к проблеме биологического и социального последовательно разрабатывался в отечественной психологии **Борисом Герасимовичем Ананьевым** и его последователями в рамках концепции индивидуальности. В одной из своих основных работ «Человек как предмет познания» Ананьев так определяет индивидуальность: «Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» . В психогенетических исследованиях рассматривается один из аспектов обшей проблемы «биологическое - социальное», который может быть обозначен как «генотипическое-средовое»; под генотипом понимается набор генов индивида, понятие «среда» включает в себя все факторы негенетической природы, влияющие на индивида. Основной вывод из результатов большинства психогенетических исследований может быть сформулирован следующим образом: в психическом развитии ведущую роль играет взаимодействие генотипа и среды. 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 генотипического-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.

**П. Жане** интересовал вопрос о соотношении биологического и социального в развитии психики. Он считал, что психика человека социально обусловлена и что ее развитие заключается в формировании системы многообразных связей с природой и обществом. Под связями он понимал действия, которые есть как не что иное, как формы отношения человека к миру. Среди них наиболее значимы социальные действия, выражающиеся в отношениях сотрудничества. Внешние взаимодействия между людьми являются, по мнению ученого, принципом развития психики каждого человека. Основываясь на этих положениях, П. Жане выделяет 4 уровня психического развития ребенка: 1) Первый уровень характеризуется развитием моторных реакций (приближения и удаления), где значимыми для дальнейшего развития являются не сами реакции, а их социальная обусловленность. 2) Второй уровень - развитие перцептивных действий, здесь формируется устойчивость восприятия предметной действительности. На основе такого восприятия возникают отсроченные действия, что способствует развитию памяти, функция которой состоит в сообщении запоминаемого другому человеку. 3) Третий уровень - социально-личностный, т.е. такой, когда ребенок может согласовывать свои действия с действиями другого человека. Этому моменту П. Жане придавал большое значение: если на более ранних этапах поведение ограничивается простыми формами взаимопомощи, то теперь оно становится социальным. 4) Четвертый уровень - интеллектуально-элементарное поведение. На этом уровне развивается речь, с помощью которой он проговаривает совершаемые действия, так как окружающие требуют от него отчета. Овладение речью создает условия для развития мышления детей.

Итак, подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что человек в своих психологических качествах и формах поведения представляется социально-природным существом, частично похожим, частично отличным от животных. В жизни его природное и социальное начала сосуществуют, сочетаются, иногда конкурируют друг с другом. В понимании подлинной детерминации человеческого поведения необходимо, вероятно, принимать в расчет то и другое.

**6. Проблема возрастной периодизации. Понятие возраста и социальной ситуации развития в трудах Л. С. Выготского. Значение кризисов в психологическом развитии ребенка.**

**Возраст или возрастной период** - это цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Психологический возраст (Л.С. Выготский) - качественно своеобразный период психического развития, характеризуется прежде всего появлением новообразования, которое подготовлено всем ходом предшествующего развития. **Психологический возраст** может не совпадать с хронологическом возрастом отдельного ребенка, записанным в его свидетельстве о рождении, а затем в паспорте. Возрастной период имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой - позже. Особенно сильно "плавают" границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей. **Периодизация психического развития** - выделение в онтогенезе качественно своеобразных ступеней психического развития. В разных моделях задействованы разные стадии, используемые для их выделения критерии также различны. В учении Ст. Холла онтогенез психики рассматривается как процесс, в целом повторяющий процесс исторического развития, здесь выделяются стадии: младенчество, детство, предподростковый возраст и юность, которые соответствуют эволюции общества: животная стадия, дикость, начало цивилизации, эпоха романтизма. У Ж. Пиаже критерием периодизации выступает развитие интеллекта, у З. Фрейда направленность либидозной энергии, у Э. Эриксона центральные задачи возраста, у Д.Б. Эльконина смена ведущих типов деятельности. Для установления этапов психического развития необходимо выделить признаки возрастных периодов Л.С. Выготский предложил характеризовать возрастной период (возраст) на основе трех параметров:

* + социальной ситуации развития;
  + 2) личностных новообразований;
  + 3) ведущей деятельности

Социальная ситуация развития - это особые сочетания внутренних процессов развития и внешних условий Она включает требования взрослых, их ожидания в отношении ребенка, обеспечение материальных условий, особенности взаимоотношений между и с окружающими - в частности, в семье, в школе. Ведущая деятельность - деятельность, что приводит главные изменения в психических особенностях ребенка на соответствующий период развития, в ее рамках возникают новые виды деятельности, и новообразования психики и личности Ведущей д деятельностью может быть общение, игра, учение, труд В каждом периоде развития ведущая деятельность ребенка, другими видами ее деятельности. Новообразования - центральные психические изменения ребенка, возникающие в ведущей деятельности и благодаря ей и характеризуют перестройку личности на новой основе На основе этих параметров возрастного периода Л С Выготский и его последователи разработали ряд периодизаций психического развития, речь о которых пойдет дальше. Заключение о понятии возраста и характеристику его в психологии: - возраст - это качественно своеобразная ступенька психического развития человека, зависит от конкретных исторических условий; - психологический возраст (по Л С Выготским) - это новый тип строения личности и ее деятельности; - каждый возрастной период характеризуется (по Л С Выготским) на основе социальной ситуации развития, личностных новообразований и ведущей деятельности.

**Значение кризисов в психологическом развитии ребенка.** Ребенок развивается неравномерно. Есть периоды относительно спокойные, или стабильные, а есть так называемые критические. Кризисы открыты эмпирическим путем, причем, не по очереди, а в случайном порядке. Во время критических периодов ребенок за очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Это революционное, бурное, стремительное течение событий как по темпу, так и по смыслу совершающихся перемен. Для критических периодов характерны следующие особенности: Границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных периодов, крайне неотчетливы. Кризис возникает незаметно, очень трудно определить момент его наступления и окончания. Резкое обострение (кульминация) наблюдается в середине кризиса. В это время кризис достигает апогея. Трудновоспитуемость детей в критические периоды в свое время послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Наблюдается строптивость, падение успеваемости и работоспособности, возрастание количества конфликтов с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка в это время связана с мучительными переживаниями. Негативный характер развития. Отмечено, что во время кризисов, в отличие от стабильных периодов, совершается скорее разрушительная, нежели созидательная работа. Ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Однако возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Одновременно в критические периоды наблюдаются и конструктивные процессы развития. Выготский назвал эти приобретения новообразованиями. Новообразования критических периодов носят переходный характер, то есть они не сохраняются в том виде, в котором возникают. Во время стабильных периодов ребенок накапливает количественные изменения, а не качественные, как во время критических. Эти изменения накапливаются медленно и незаметно. Последовательность развития определяется чередованием стабильных и критических периодов. К началу каждого периода складывается неповторимое отношение ребенка с окружающей действительностью - социальная ситуация развития. Она закономерно определяет его образ жизни, что ведет к возникновению новообразований. Новообразования влекут за собой новую структуру сознания ребенка, изменение отношений. Следовательно, изменяется социальная ситуация развития. Наступает связанный с этим критический период.

**7. Проблема возрастной периодизации в трудах Д. Б. Эльконина.**

Д Б. Эльконин обосновал свою периодизацию сменой ведущих типов деятельности и выделил разные по содержанию стадии — эпохи, фазы, периоды. Выделены два типа фаз возрастного развития — фазы освоения мотивационной стороны человеческой активности и фазы овладения операционально-технической стороной деятельности. В ней используются три критерия - социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование. Периодизация строится по след схеме: цикл, периоды, фазы развития. Целостный цикл включает два взаимодополняющих периода: период развития аффективно-потребностной, личностной сферы и период развития операционно-технической, умственной сферы.

**Эпоха раннее детство.**

* Период-Младенчество (2-12 месяцев).Социальная ситуация «Мы» - ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически. Ведущая деятельность Непосредственное эмоциональное общение и близким взрослым. Ходьба, возникновение мотивированных представлений. Кризисы 0-2 мес. кризис новорожденности (переход от перинатального к постнатальному развитию, изменение типа жизни). 1 год – кризис первого года жизни ( распад Пра-Мы)Новообразование кризиса Возникновение индивидуальной психической жизни, перестройка физиологических механизмов существования. Сфера Развития - Мотивационно-потребностная.
* Период Ранний возраст (1-3 года).Социальная ситуация Распад «Пра-Мы», приобретение относительной самостоятельности, свобода перемещения и автономия намерений. Ведущая деятельность Предметно-орудийная. Использование предмета как орудия. Речевое развитие – центральная линия развития. Кризисы Кризис «я сам» (3 года). Симптоматика: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, стремление к деспотизму. Суть кризиса: перестройка отношений между ребенком и взрослым, в пользу возрастания самостоятельности ребенка. Новообразование кризиса Ребенок называет себя, используя местоимение «я» - становление самосознания, гордость за достижения. Рождение автономной личности с намерениями и желаниями, тенденция к самостоятельной деятельности, похожей на деятельность взрослого. Сфера развития Познавательно-умственная.

**Эпоха детство.**

* Период Дошкольный (3-7 лет). Социальная ситуация Распад совместной деятельности с взрослым. Ведущая деятельность Сюжетно-ролевая игра. Развитие мотивационно-потребностной сферы, преодоление эгоцентризма, развитие идеального плана, развитие произвольности Новообразование - наглядно-образное мышление. Кризисы Кризис 6-7 лет. Симптоматика: потеря непосредственности, манерничание, симптом горькой конфеты. Суть кризиса: формирование мира внутренних переживаний, опосредующих отношение ребенка к миру Новообразование кризиса Вступление в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно-полезную деятельность. Сфера развития Мотивационно-потребностная.
* Период Младший школьный (7-11 лет).Социальная ситуация Ребенок-близкий взрослый» и «ребенок- социальный взрослый». Ведущая деятельность Учебная (предполагает овладение обобщенными способами действий в системе научных понятий). Центральная линия – интеллектуализация. Кризисы Кризис 12 лет. Перестройка отношений со взрослым. Рождение чувства взрослости. Новообразование кризиса Возникновение представления о себе как «не о ребенке, подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть взрослым, нет подлинной взрослости, но есть потребность в признании взрослости окружающими. Сфера развития Познавательная сфера, интеллект.

**Эпоха подростничество.**

* Период Младший подростковый возраст (12-15 лет). Социальная ситуация Господство детского общества над взрослым. Ведущая деятельность Интимно-личностное общение со сверстниками. Осваиваются нормы социального поведения. Кризисы Кризис 15 лет. Формирование эго-идентичности, рождение индивидуального самосознания.Новообразование кризиса Открытие «Я», возникновение рефлексии – на ее основе самосознания, осознание своей индивидуальности.Сфера развития Мотивационно-потребностная, усвоение моральных норм.
* Период Старший подростковый возраст (15-17 лет). Социальная ситуация Подросток находится в ситуации моратория – нужно самоопределиться. Ведущая деятельность Учебно-профессиональная. Кризисы Кризис 17 лет. Завершение эпохи подростничества, начало вступления во взрослость. Новообразование кризиса Ценностные ориентации в сфере идеологии и мировоззрения, построение жизненных планов во временной перспективе. Сфера развития Познавательная деятельность. Становится более специфичной, появляется самообразование.

**8. Роль общения в психическом развитии ребенка.**

Общение – акция коммуникации, деятельность, сопряженная с другими видами деятельности, творческая деятельность. Четыре формы общения: ситуативно-личностное; ситуативно-деловое; внеситуативно-познавательное; внеситуативно-личностное. Ведущий вид деятельности ребенка в младенчестве — непосредственное эмоциональное общение. Внутри и на фоне его формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятнвные действия, т. е. действия, сопровождаемые и в какой-то мере регулируемые зрительными, слуховыми, мышечно-двигательными и другими ощущениями, восприятиями. Важным новообразованием этого возраста является формирование потребности в общении с другими людьми и определенное эмоциональное отношение к ним. С первых дней жизни у ребенка имеется система безусловных рефлексов: пищевых, защитных и ориентировочных. Однако их недостаточно, чтобы обеспечить активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Без ухода взрослых новорожденный не в состоянии удовлетворить ни одну свою потребность. Основой его развития является непосредственное общение со взрослыми, в процессе которого начинают вырабатываться первые условные рефлексы. Активное функционирование зрительного и слухового анализаторов является важным моментом в психическом развитии ребенка. На их основе происходит развитие ориентировочного рефлекса. По данным А. М. Фонарева, уже после 5—6 дней жизни ребенок способен следовать взором за движущимся в непосредственной близости предметом при условии его медленного перемещения. К началу второго месяца жизни появляется способность сосредоточения на зрительные и слуховые раздражители с их фиксацией в течение 1—2 минут. На основе зрительного и слухового сосредоточения происходит упорядочение двигательной активности ребенка, которая в первые недели его жизни имеет хаотический характер. Первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, некоординированными движениями. На втором месяце ребенок замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции. Эта реакция получила название комплекс оживления. В три месяца ребенок уже выделяет близкого ему человека, а в шесть месяцев отличает своих от чужих. Далее общение ребенка и взрослого начинает все чаще осуществляться в процессе совместных действий. Взрослый показывает ребенку способы действий с предметами, помогает в их выполнении. В связи с этим меняется и характер эмоционального общения. Под влиянием общения повышается общий жизненный тонус ребенка, усиливается его активность, что в значительной степени создает условия для речевого, двигательного и сенсорного развития. Во втором полугодии ребенок уже способен устанавливать связь между словом, обозначающим предмет, и самим предметом. У ребенка формируется ориентировочная реакция на называемые ему предметы. В словаре ребенка появляются первые слова.

**9. Особенности психического развития младенцев.**

Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель того, что социальная ситуация психического развития уже сложилась. Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого содержит в себе противоречие: ребенок максимально нуждается во взрослом, и в то же время, не имеет специфических средств воздействия на него. Это противоречие решается на протяжении всего периода младенчества.

Большинство исследователей (Р.Спитц, Дж.Боулби) отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь.

Социальная ситуация психического развития ребенка младенческого возраста - ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого, социальная ситуация “Мы”, социальная ситуация комфорта.

Период младенчества состоит из двух подпериодов: 1 - до 5-6 месяцев, 2 - от 5-6 месяцев до 12 месяцев.

1 подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. Поведение ребенка строится под контролем сенсорики. Развивается слуховое восприятие. Появляется реакция на голос матери. Развиваются голосовые реакции ребенка.

2 подпериод характеризуется тем, что происходит перелом в развитии ребенка. Он связан с возникновением акта хватания - первого направленного действия. В возрасте 4-7 месяцев ребенок перемещает предмет, извлекает из него звуки. В 7-10 месяцев формируются соотносимые действия: ребенок манипулирует двумя объектами одновременно, отводит, приближает объект. К концу младенческого возраста у ребенка возникает первое понимание слов, а взрослый может управлять ориентировкой ребенка.

**10. Особенности психического развития детей раннего возраста.**

В конце первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым взрывается изнутри. В ней появляются двое: ребенок и взрослый.В этом суть кризиса первого года жизни. Однако диапазон возможностей ребенка еще очень ограничен.

Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: ”ребенок- Предмет-взрослый”. В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. К.Левин даже говорил о фетишизации предмета в раннем детстве. Это проявляется, например, как ребенок возит за собой машину – он все время смотрит на этот предмет.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие.

Д.Б.Эльконин исходил из следующих основных постулатов анализируя совместную деятельность:

ребенок сам, самостоятельно никогда не в состоянии открыть общественной сущности, общественной функции, общественного способа употребления предметов.;

на вещи не написано, для чего она служит;

принципиальное отличие орудийной деятельности заключается в том, что действие с орудием должно быть подчинено объективной логике, ”скрытой” в орудии;

представлении о цели, о конечном результате вначале несуществует как данные и ориентирующие действия ребенка. Они возникают только в результате осуществления самого предметного действия.

В овладении предметными действиями наряду с орудиями большую роль играют игрушки. Игрушка – это предмет, моделирующий какой-либо предмет взрослого мира. По отношению к игрушкам нет какой-либо жесткой логики их употребления.

Таким же образом происходит и формирование речи. Ребенок за два-три года овладевает родным языком, а в двуязычной среде – и двумя. Речь сразу же освобождает ребенка от многих зависимостей и, прежде всего, исчезает зависимость от поля восприятия.

**11. Психическое развитие в дошкольном возрасте. Готовность к школьному обучению.** Движущими силами развития психики дошкольника являются противоречия, которые возникают в связи с развитием целого ряда потребностей ребенка. Важнейшие из них: потребность в общении, с помощью которой усваивается социальный опыт; потребность во внешних впечатлениях, в результате чего происходит развитие познавательных способностей, а также потребность в движениях, приводящая к овладению целой системой разнообразных навыков и умений. В этом возрасте ведущим средством общения становится речь. Младшие дошкольники задают «тысячи» вопросов. Они хотят выяснить, куда уходит ночь, из чего сделаны звезды, почему корова мычит, а собака лает. Это познавательное общение. Также есть другая форма общения—личностная, характеризующаяся тем. что ребенок активно стремится к обсуждению со взрослым поведения и поступков других людей и своих собственных с точки зрения нравственных норм. Взаимоотношения между детьми возникают в основном на основе их действий с предметами, игрушками. Эти действия приобретают совместный, взаимозависимый характер. К старшему дошкольному возрасту в совместной деятельности дети уже осваивают формы сотрудничества. В дошкольном возрасте продолжают развиваться способы общения. Генетически наиболее ранней формой общения является подражание. На протяжении дошкольного возраста меняется характер подражания. В дошкольном возрасте в деятельности ребенка появляются элементы труда. Под влиянием обучения и воспитания происходит интенсивное развитие всех познавательных психических процессов. Это относится и к сенсорному развитию. Снижаются пороги ощущений. Повышаются острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух, значительно возрастает точность оценок веса предметов. В результате сенсорного развития ребенок овладевает перцептивными действиями, основная функция которых заключается в обследовании объектов и вычленении в них наиболее характерных свойств, а также в усвоении сенсорных эталонов, общепринятых образцов чувственных свойств ч отношений предметов. Мышление дошкольника: он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Мышление развивается от наглядно-действенного к образному. Затем на основе образного мышления начинает развиваться образно-схематическое, которое представляет промежуточное звено между образным и логическим мышлением. Речь сопровождает практические действия ребенка, но она еще не выполняет планирующей функции. В 4 года дети способны представить ход практического действия, но не умеют рассказать о действии, которое нужно произвести. В среднем дошкольном возрасте речь начинает предшествовать выполнению практических действий, помогает планировать их. Однако на этом этапе образы остаются основой мыслительных действий. Только на следующем этапе развития ребенок оказывается способным решать практические задачи, планируя их словесными рассуждениями. На протяжении дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие памяти, она все больше выделяется из восприятия. В младшем дошкольном возрасте еще заметную роль в развитии памяти играет узнавание при повторном восприятии предмета. Но все большее значение начинает приобретать способность к воспроизведению. В среднем и старшем дошкольном возрасте появляются достаточно полные представления памяти. Продолжается интенсивное развитие образной памяти (запоминание предметов и их изображений). Для развития памяти ребенка характерно движение от образной к словесно-логической.Воображение ребенка начинает развиваться в конце второго, начале третьего года жизни. Особенность образов, которые создает ребенок, состоит в том, что они не могут существовать самостоятельно. Характерной для дошкольника является возрастающая произвольность воображения.

Психологи выделяют ряд направлений **в подготовке детей к новой, школьной жизни.**

1) личностная готовность. Она проявляется в интересе к школе. Большое влиянине на формирование мотивационно-потребностной сферы в этом направлении оказывает игра. Начиная со среднего дошкольного возраста, ребенок с удовольствием играет в школу. Анализ этих игр показывает, что их содержание с возрастом меняется. В 4—5 лет дети обращают внимание на внешние моменты, связанные с учебой, — звонок, перемену, портфель и т. д. В 6—7 лет игра в школу наполняется учебным содержанием. Центральное место в ней занимает урок, на котором дошкольники выполняют учебные задания—пишут буквы, решают примеры и т. д. У старших дошкольников появляются мотивы, выражающиеся в стремлении занять новую для них позицию школьника. Эти мотивы могут быть личными, а также общественно значимыми, среди которых имеются узкие мотивы, обращенные к своей семье, и мотивы более широкого плана. 2) произвольность поведения. Проявляется в умении ребенка планировать свои действия, выполнять их в определенной последовательности, соотносить со временем, осуществлять самоконтроль. Самостоятельность ребенка на разных этапах дошкольного возраста может проявляться в различных формах. В 3—4 года он активно учится управлять своими поступками. Однако следование определенным образцам при организации собственного поведения происходит неосознанно. В 4—5 лет отмечается произвольное управление своими действиями. 3) чувство времени. Дети должны научиться соотносить выполнение своих действий с определенными временными отрезками. Наиболее доступным средством усвоения дошкольником ориентировки во времени являются песочные часы. Подбор подходящих для вырабатываемых форм поведения внешних -средств и обучение способам их использования являются важной задачей воспитания в дошкольном возрасте.4) качество мышления, уровень мыслительных процессов, умение пользоваться анализом, синтезом, сравнением. Ребенок должен видеть существенное в явлениях окружающей действительности, выделять предмет своего познания.

**12. Психическое развитие и формирование личности младшего школьника.**

Младший школьный возраст - это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. В школе система “ребенок-взрослый” дифференцируется: “ребенок-учитель”, “ребенок-взрослый”, “ребенок-родители”, “ребенок-дети”. Система “ребенок-учитель” становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий: “ребенок-учитель” “ребенок-родители” “ребенок-сверстники”. Впервые отношение “ребенок-учитель” становится отношением ”ребенок-общество”. В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип “все равны перед законом”. Учебная деятельность ˜ это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. В структуру учебной деятельности входят: 1. Учебная задача ˜ это то, что ученик должен освоить. 2. Учебное действие ˜ это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником. 3. Действие контроля ˜ это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу. 4. Действие оценки ˜ определение того, достиг ли ученик результата или нет.

Игра в школьном возрасте не полностью теряет свое значение, она сохраняется но происходят значительные изменения в характере самой игровой деятельности. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту возрастает значение игры с достижением известного результата. Значение игры долго недооценивалось в психологии детей школьного возраста в связи с тем, что она носит скрытый характер: происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. В школьном возрасте меняется соотношение между этими двумя деятельностями: игра начинает подчиняться учебной деятельности. Участие детей в формах трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных трудностей освоения знании в школе ˜ формализм. В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный произвольный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка. В детском саду деятельность ребенка ограничена ознакомлением с окружающим, ребенку не дается система научных понятий. В школе за относительно короткий промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий ˜ основой наук. От ребенка требуется развитие мыслительных операций. В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций. Таким образом, младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Итак, основные психологические новообразования младшего школьного возраста составляют: 1. Произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя. 2. Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности. Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

**13. Психологические особенности подросткового возраста.**

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще как возраст полового созревания. Л.С.Выготский различал три точки созревания: органического, полового и социального. У человека в истории развития общества точки полового и социального развития совпадали, и это отмечалось обрядом инициации, тогда как органическое созревание наступало обычно еще через несколько лет. У современного ребенка все линии развития разошлись. Теперь мы наблюдаем сначала половое созревание, затем органическое и спустя некоторое время ˜ социальное. Это расхождение и обусловило возникновение подросткового возраста. В соответствии с теорией рекапитуляции Ст.Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством ˜ эпохой охоты и собирательства и взрослым состоянием ˜ эпохой развитой цивилизации. По мнению Ст. Холла, этот период воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Ст.Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. У подростков чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруистичностью, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность ˜ в умственное равнодушие, страсть к чтению ˜ пренебрежение к нему, стремление к реформаторству ˜ в любовь к рутине, увлечение наблюдениями ˜ в бесконечные рассуждения. Ст.Холл по праву назвал этот период периодом "бури и натиска". Э.Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского, границы которого он определял 13-19 годами у девушек и 14-21 годами у юношей. Первая фаза этого возраста ˜ собственно подростковая ˜ ограничивается 14-17 годами. Она характеризуется кризисом, содержанием которого является освобождение от детской зависимости. Э.Шпрангер описал три типа развития отрочества. Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое "Я". Второй тип развития ˜ плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности. Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины. Э.Шпрангер попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека ˜ любовь и ее проявления в подростковом в юношеском возрасте. Он дал психологическое описание двух сторон любви ˜ эротики и сексуальности, которые в качестве переживаний глубоко отличаются друг от друга и, по Э. Шпрангеру, принадлежат к разным слоям психики. Поиск биологического смысла пубертатного периода представлен в работах Ш.Бюлер . Подростковый возраст определяется ею на основе понятия пубертатности. Пубертатный период ˜ это период созревания, это стадия, в которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается еще некоторое время. Период до начала пубертатности Ш.Бюлер называет детством человека, а заключительную часть пубертатного периода ˜ юностью. Фаза пубертатности, созревания обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Ш.Бюлер называет психической пубертатностью, которая появляется еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается долгое время после него. Ш.Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной. По ее мнению, с ростом культуры происходит удлинение периода психической пубертатности, что и является причиной многих трудностей, связанных с этим периодом жизни.Физическая пубертатность протекает у мальчиков в среднем между 14-16 годами, у девочек ˜ между 13 и 15 годами. Разумеется, сушествуют отличия между городом и деревней, между отдельными странами, большое влияние оказывает климат. Нижней границей нормального начала пубертатности следует считать 10-11 лет, верхней ˜18 лет. Средняя норма лежит посредине. Психические симптомы переходного возраста начинаются, как правило, значительно раньше. Отдельные "психические симптомы" появляются уже в 11-12 лет: подростки необузданы и драчливы, игры старших подростков им еще непонятны, а для детских игр они считают себя слишком большими. Проникнуться личным самолюбием и высокими идеалами они еще не могут, и в то же время у них нет детского подчинения авторитету. Эта фаза является, прелюдией к периоду психической пубертатности. За этой фазой следуют две главные фазы, которые Ш.Бюлер называет пубертатной стадией и юностью. Граница между ними проходит в 17 лет.

**14. Психологические особенности становления личности в юношеском возрасте.**Начало установления подлинной социально-психологической независимости во всех сферах, включая материальное и финансовое самообеспечение, самообслуживание, независимость в моральных суждениях, политических взглядах и поступках. Осознание противоречий в жизни (между нормами морали, утверждаемыми людьми и их поступками, между идеалами и реальностью, между способностями и возможностями и т.д.).Период юности - это период самоопределения. Самоопределение - социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое - составляет основную задачу юношеского возраста. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы: кем быть? и каким быть?, с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего. При переходе от подросткового возраста к юношескому происходит изменение в отношении к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий. Учебная деятельность становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся значимыми. Подавляющее большинство юношей и девушек - это учащиеся либо общеобразовательной школы, либо средних профессиональных или специальных учебных заведений. Вместе с тем, определённая часть юношей и девушек начинают самостоятельную трудовую деятельность. Основные закономерности развития в юности конкретизируются в специфическом содержании и условиях образования и развития молодого человека. Характерное приобретение ранней юности - формирование жизненных планов. Жизненный план как совокупность намерений постепенно становится жизненной программой, когда предметом размышлений оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения. Жизненный план- это план потенциально возможных действий. В содержании планов существует ряд противоречий. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьёй, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены. При этом высокий уровень притязаний не подкрепляется столь же высоким уровнем профессиональных устремлений. Главное противоречие жизненной перспективы юношей и девушек - недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей. Цели, которые ставят перед собой будущие выпускники, оставаясь непроверенными на соответствие их реальным возможностям, нередко оказываются ложными, страдают "фантазийностью". Порой, едва опробовав нечто, молодые люди испытывают разочарование и в намеченных планах, и в самом себе. Намеченная перспектива может быть или очень конкретной, и тогда не достаточно гибкой, для того, чтобы её реализация завершилась успехом; или слишком общей, и затрудняет успешную реализацию неопределённостью. Одно из достижений этой ступени - новый уровень развития самосознания.

* открытие своего внутреннего мира во всей его индивидуальной целостности и уникальности.
* стремление к самопознанию.
* формирование личной идентичности, чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства.
* самоуважение
* становление личностного способа бытия, когда во многих жизненных коллизиях юный человек может вслух сказать: "Я - лично отвечаю за это!"

**15. Особенности возрастного развития личности в период взрослости.**

Э. Эриксон, анализируя взрослость как седьмую стадию человеческой жизни, считал ее центральной на всем жизненном пути человека. Развитие личности в это время продолжается во многом благодаря влиянию со стороны детей, молодого поколения, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности другим. Производительность (генеративность) и порождение (продолжение рода) как главные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в индивидуальном творчестве. Во все, что делает взрослый человек, он вкладывает частицу своего «Я», своего индивидуального опыта и тем самым становится участником культурно-социального прогресса. Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным; зрелость нуждается в руководстве и поощрении со стороны молодых, о которых необходимо заботиться. Генеративность как одна из важных характеристик взрослости — это прежде всего заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения. Новые личностные характеристики: 1) умение брать на себя ответственность; 2) стремление к власти и организаторские способности; 3) способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; 4) уверенность в себе и целеустремленность; 5) склонность к философским обобщениям;6) защита системы собственных принципов и жизненных ценностей; способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; 7) формирование индивидуального жизненного стиля; 8) стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению; 9) реализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни; 10) стабилизация системы социальных ролей и др. По отношении к времени своей жизни, по В. И. Ковалеву, выделяется несколько типов поведения во взрослом возрасте:

1) стихийно-обыденный тип: личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни;

2) функционально-действенный тип: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности;

3) созерцательно-пролонгированный тип: личность пассивно относится к бегущему времени своей жизни, у нее отсутствует четкая организация времени жизни;

4) созидательно-преобразующий тип: личность пролонгирование осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем.

Кризис взрослости: переоценка совершенного, профессионального и семейного выбора, результатов деятельности.

**16. Психологические особенности человека в период старости.**

людей он начинается раньше, у других позже. Календарный возраст – объективный показатель, связанный чисто с физическим течением времени и выражаемой в абсолютных физических единицах времени. В разные периоды истории общества и в разных культурах начало старости определялось следующим образом: Пифагор – 60 лет, китайские ученые – 70 лет, английские физиологи XX века – с выше 50 лет, немецкий физиолог М. Рубнер – 50 лет старость, 70 лет – почтенная старость. Ю. Б. Гарнавский предлагает весь период позднего возраста делить на отдельные группы: пожилой возраст (его еще называют инволюционным или предстарческим) – от 50 до 65 лет; старческий возраст - от 65 и выше. Е. С. Авербух, отечественный психиатр условно выделяет возраст 45-60 лет как пост репродуктивный (климактерический) период, предшествующий пожилому (предстарческому - 60-75 лет) и старческому возрастом. По мнению автора людей свыше 90 лет следует считать долгожителями. «Психологическая старость» проявляется возрастно-органическими нарушениями психики, личности и поведения. Наблюдается снижение адаптационных возможностей личности с частым развитием разнообразных дезадаптационных реакций. У людей в позднем возрасте, как правило, падает активность, замедляются психические процессы, ухудшается самочувствие. В процессе старения меняется отношение явлениям и событиям, изменяется направленность интересов. Во многих случаях происходит сужение ин круга интересов частое брюзжание, недовольство окружающими. Наряду с этим имеет место идеализации прошлого, тенденция к воспоминанию. У старого человека за частую снижается самооценка, возрастает недовольство забой неуверенность в себе. Влияние социальных и психологических на процесс старения личности заключается в обрыве привычных социальных и психологических связей и отношения личности пожилого человека, что приводит по существу к социальной деривации, неблагоприятно воздействующей на личность. Это эффект усиливается в большинстве случаев в ситуации физического и психологического одиночества, столь частой в позднем возрасте. Социально - психологическая недооценка или обесценивание пожилых людей тест, но связана с другими неблагоприятными для них полноценного функционирования обстоятельствами. К ним в первую очередь относятся: потеря работы, вынужденный уход на пенсию, утрата личностно - значимых социальных ролей. В результате человек лишается своего профессионального будущего. Он также оказывается выключенным из системы межличностных связей, в которую входят представители разных поколений. Старение и старость не являются болезнью, патологией, хотя в этот период происходят сложные изменения в строении и функционировании всех систем организма. Итак, в период наступления поздней взрослости человек сталкивается с необходимостью решения совершенно новых для него проблем, связанных с изменением его социального положения, с ролевой непосредственностью, с собственными возрастными изменениями. Существует необходимость изменения прежнего образа жизни, перестройки существующего динамического стереотипа поведения, принятие новой социальной роли, изменения само восприятия. Кроме внешних изменений происходят изменения в представлении, которое было у человека в отношении самого себя. Новое видение самого себя может побудить к перестройке субъективной картине мира. Для человека является значимым и важным, чтобы мир был знакомым, безопасным. Чувства беспомощности и бесполезности являются источником страха и апатии.Таким образом, можно говорить о большом количестве психологических и физических факторов влияющих на процесс старения. Не существует единого, универсального способа приспособления старости. Влияние оказывает и личность самого человека, его поведения, привычки, потребность в социальных контактах и любимый стили жизни. Так для одних оптимальным является совместное проживание с детьми и внуками, для других - самостоятельность, независимость, возможность заниматься любимым делом.

**Педагогическая психология**

**1. Содержание и соотношение понятий «развитие», «воспитание», «обучении» личности.**

Проблема соотношения обучения и развития была и остается одной из стержневых проблем педагогики. На различных исторических этапах ее решение менялось, что обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок понимания сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом развитии.

Традиционная проблема соотношения обучения и развития, прежде всего познавательного, в настоящее время трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности, задав новые ракурсы реформирования системы образования. Смещение смысловых акцентов в этой проблеме объясняется рядом причин. **Первая** состоит в том, что образование в демократическом обществе не может быть направлено лишь на формирование знаний и умений. **Вторая причина** связана с процессами развития науки, обогащения и увеличения объема знаний, за которыми образовательные учреждения не успевают, поскольку нельзя постоянно увеличивать сроки общего и профессионального обучения. Оно должно быть направлено на формирование у обучающихся способов самостоятельного и непрерывного самообразования. **Третья причин**а обусловлена тем, что длительное время учет возрастных особенностей детей считался приоритетным и неизменным принципом обучения. Если бы это было действительно так, то никакое обучение не в состоянии было бы преодолеть ограниченные природой возможности того или иного возраста. Выявление соотношения обучения и развития личности позволяет устранить с помощью обучения кажущуюся ограниченность возрастных особенностей учащихся, расширить их возможности. **Четвертая причина** связана с признанием приоритета принципа развивающего образования; с развитием теории личности, позволяющей более полно представить процессы личностных преобразований на различных этапах онтогенеза (В.Д.Шадриковым введено понятие «онтогенез личности»); осмыслить факторы, обусловливающие личностный рост и личностные изменения; создать концепции развивающего обучения (Л.В.Занков, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др.).

В истории педагогической мысли имеются три точки зрения на вопрос о соотношении обучения и развития. **Точки зрения на соотношение обучения и развития:** 1. Обучение и есть развитие (У. Джеймс, Эд. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка). 2. Обучение – это только внешние условия созревания, развития. «Развитие создает возможности – обучение их реализует, или другими словами: обучение идет в хвосте развития» (В. Штерн). «Мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии, вне независимости от того, обучается ребенок или нет» (Ж. Пиаже). 3. Обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» (Л.С. Выготский).

**2. Психологическая характеристика педагогического процесса, его структурные компоненты.**

**Педагогический процесс** — одна из коренных, основополагающих категорий педагогической науки. Педагогический процесс есть целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей. Он реально существует как научно обоснованная, развивающаяся и совершенствующаяся система, опирающаяся на законы воспитания, творчество педагогов и динамику возрастного изменения детей. Внутри этой системы возникают и действуют органически присущие ей принципы-закономерности. Педагогический процесс неразрывно связан со всеми другими общественными процессами (экономическим, политическим, нравственным, культурным и др.). Его сущность, содержание и направленность зависят от состояния общественных процессов, реального взаимодействия производительных сил и производственных отношений. **Структура педагогического процесса** образуется из органически связанных компонентов. Системообразующим звеном педагогического процесса является **целенаправленная педагогическая деятельность**, ее носитель — специально подготовленный взрослый — педагог. Ведущая роль педагога в педагогическом процессе возлагает на него ответственность за формирование личности, требует создания реальных условий всестороннего формирования ребенка с позиций передовой науки. Педагог как центральная фигура педагогического процесса является носителем цели и передовых идеалов, обладателем научных знаний и мастерства воспитания. Педагог в педагогическом процессе выступает одновременно как его субъект и объект. Как субъект педагогического процесса он получает специальное педагогическое образование, осознает себя ответственным перед обществом за подготовку подрастающих поколений. Он формирует свое диалектическое мировоззрение и вырабатывает нравственно-эстетические принципы; развивает способность к активному общению с детьми, организации их жизни и психолого-педагогическому воздействию на них. Педагог как объект педагогического процесса в результате непрерывного образования, самовоспитания, общения с детьми подвергается воспитательным воздействиям и стремится к самосовершенствованию. В этом ему помогает развитое Диалектическое мышление, способность эмоционального отношения к себе и детям, готовность к критической переоценке своих позиций и поступков. **Основным и главным компонентом педагогического процесса**, его объектом и субъектом является ребенок. Вместе с воспитателем он образует динамичную систему «педагог — ребенок» при ведущей роли педагога. Ребенок как объект педагогического процесса представляет собой индивидуальность, развиваемую и преобразуемую в соответствии с педагогическими целями. Ребенок как субъект педагогического процесса есть развивающаяся личность, наделенная естественными потребностями и задатками, стремящаяся к творческому самопроявлению, удовлетворению своих потребностей, интересов и стремлений, способная к активному усвоению педагогических воздействий или сопротивлению, им. **Третьим компонентом** педагогического прогресса является его содержание. Содержание педагогического процесса тщательно отбирается, подвергается педагогическому анализу: обобщается, оценивается с позиций мировоззрения, структурируется, приводится в соответствие с возрастными возможностями детей. Оно представляет собой основное средство формирования определенного социального типа человеческой личности. В содержание педагогического процесса входят основы человеческого опыта в области общественных отношений, идеологии, производства, труда, науки, культуры. Понятие основ человеческого опыта является для педагогики одним из основных и определяющих. **Составной частью педагогического процесса являются** также основы знаний, умений и навыков в области производства и производительного труда. Основами знаний в области производства являются научные принципы организации современного производства. В преподавании любого предмета в школе необходимо подчеркивать политехнический характер важнейших законов науки, единство научных знаний и политехнических основ производства. Вместе с тем сведения о важнейших технологических процессах могут быть сконцентрированы и преподаны детям как самостоятельный предмет в единстве со специальными умениями и навыками производительного труда. **В содержание педагогического процесса включаются** также основы знаний об общественных отношениях. Сюда входят коренные понятия о формах и отношениях собственности, экономических, политических, нравственных, юридических, эстетических отношениях. Содержанием педагогического процесса являются основы культуры. Понятие культуры очень широкое, в него включается культура духовных потребностей, ориентация на социально значимые духовные ценности, освоение основных представлений и понятий теории морали, права, искусства, ознакомление с лучшими художественными произведениями, развитие у детей художественного творчества. **Сюда же относится культура человеческого общения.** Наконец, **в содержание педагогического процесса органично входят основы физической культуры** человека. Ребенок только тогда способен полноценно и творчески функционировать в обществе, активно реализовывать свои способности, когда он физически развит и здоров. Основы физической культуры включают в себя знания о человеческом теле, особенностях становления различных функций организма, о различных способах и приемах, формах и методах его гармонического развития. Существеннейшей стороной физической культуры являются умения и навыки в области физкультуры и спорта. Таков основной объем содержания педагогического процесса. Благодаря ему у детей осуществляется-социализация, формируется отношение к миру, мировоззрению, формируются основные мотивы, стимулы и формы поведения, вырабатывается направленность как социальное ядро личности. Содержание педагогического процесса формирует духовные потребности и ценностные ориентации ребенка, вооружает его знаниями, способами познания и преобразования мира, раскрывает ему пути и формы удовлетворения материальных и духовных потребностей. Перерабатываемое и усваиваемое детьми кон-" кретно-историческое содержание педагогического процесса активно способствует их психическому здоровью, интеллектуальному и эмоционально-волевому развитию. **Четвертым структурным компонентом педагогического процесса** является его организационно-управленческий комплекс, организационный каркас, в рамках которого совершаются все педагогические события и факты. **Пятым компонентом** педагогического процесса является педагогическая диагностика — установление с помощью специальных методик состояния его «здоровья» и жизнеспособности как в целом, так и отдельных его частей. Педагогические способы и приемы диагностики получения обратной информации также берутся из общественной жизни. Они используются в целях изучения эффективности педагогического процесса, воспитанности и обученности детей, подготовленности к работе самого педагога. К способам и методам диагностики относятся: проверка знаний, умений, навыков; результаты трудовой, общественной деятельности детей; их проявления в жизненных, особенно экстремальных ситуациях; фиксация нравственных выборов, поступков, поведения; плоды самостоятельной продуктивной работы**. Шестой компонент** — критерии эффективности педагогического процесса устанавливаются педагогикой и психологией. В их состав входят оценки знаний, умений и навыков, экспертные оценки и характеристики привитых детям убеждений, черт характера, свойств личности. Наиболее четким и определенным показателем эффективности педагогического процесса является повседневное поведение детей, их практические дела, поступки, отношения к учебе, труду, обществу, людям, друг к другу. **Седьмым структурным компонентом** педагогического процесса является организация взаимодействия с общественной и природной средой. Общественная жизнь является важнейшим фактором воспитания. Педагогический процесс, обособляясь в специальную целенаправленную систему, не изолируется от жизни. Его цель — в организации отношения к ней воспитанников, в стремлении к распространению своих влияний, педагогизации общественной жизненной среды.

**3. Учение и его структура. Основные теории учения отечественной психологии.**

**Учение –** это такая форма деятельности, в ходе которой индивид изменяет свои психические свойства и поведение не только под влиянием внешних условий, но и в зависимости от результатов своих собственных действий. В процессе учения происходят различные сложные изменения познавательных и мотивационных структур, на основе которых поведение индивида принимает целевой характер и становится организованным. С педагогической позиции учение рассматривается в таком контексте, «где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения по­требностей общества условий, долженствующих обеспечить на­иболее эффективную передачу общественного опыта.

**Учение и его структура**. Знание и действия, как предмет и результат учения. Учение - это деятельность ученика с целью усвоения. Результат учения – саморазвитие личности и ее совершенствование. 3 аспекта учения:

* усвоение знаний о значимых свойствах мира, необходимых для успешной организации каких-либо видов идеальной или физической деятельности. Отсюда продукт учения - знания.
* овладение способами использования усвоения знаний для выбора и контроля приемов и организаций каждому виду деятельности - умение.
* овладение приемами и операциями, из которых складываются все виды деятельности - это навыки (автоматические умения).

Учение как процесс имеет следующую структуру:

1. Структура учения:

* уяснение информации (ощущение и восприятие). Его можно проверить через перессказ материала.
* осмысление (мышление).
* запоминание (память).
* применение (решение задач).
* контроль (промежуточный и итоговый, фронтальный и индивидуальный, письменный и устный, выборочный и сплошной). е) Оценка (промежуточная и итоговая).

2. Свойства:

* время (продолжительность)
* напряженность работы
* результат работы (ЗУНы и развитие личности)

3. Факторы: Психологические и педагогические факторы эффективности процесса учения

1. Внутренние:

* познавательные (исходные знания и умения, уровень развития мышления (логики, творчества), понимания речи, памяти, ВПД, внимания, индивидуальные познавательные стили, умение учиться;
* личностные (мотивация и ценности, интересы, воля, самооценка, эмоциональные характеристики, рефлексивность. Данные о влиянии познавательных и личностных факторов учащихся на процесс учения)..
* индивидуально-типологические особенности (тип ВНД, темперамент, характер, модальность, индивидуальный стиль деятельности)

2. Внешние: зачем, почему, как учить? Отсюда — цель учения.

* содержание учения
* средства учения
* формы учения (монолог, диалог)
* методы учения (информативные и проблемные).

Учение как процесс включает в себя: уяснение - осмысление (понимание) - запоминание (опосредованное и непосредственное) - применение (решение задач) - контроль - оценка. Учение как деятельность включает в себя: мотив - цель - план - предмет - операции - контроль - результат. Существует 2 способа учения как деятельности: -Учебная деятельность направлена на овладение знанием и умением как на свою прямую цель. -Учебная деятельность по овладению знаний и умений опосредованно осуществляет другие цели, т.е. учебная деятельность способствует другой деятельности.

**Основные теории учения отечественной психологии.В отечественной психологии существуют несколько подходов к** анализу проблем учения. Один из этих теоретических подходов состоит в рассмотрении учения как усвоения учащимися знаний и формирования у них приемов умственной деятельности (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Богоявленский и др.). В его основе лежит положение, согласно которому усвоение школьниками знаний определяется внешними обстоятельствами (в первую очередь, программой и методами обучения) и в то же время является результатом активности самого школьника. Центральным моментом учения является усвоение знаний, представленных в виде научных понятий. Такое усвоение не сводится к простому копированию в сознании учащихся понятий, вводимых учителем. Данное извне понятие формируется в той мере, в какой оно является результатом мыслительной деятельности учащегося, осуществляемых им умственных операций (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования). В усвоении понятий возникает последовательные этапы: движение от неполного знания к полному. Это движение, в зависимости от содержания понятий, может носить разный характер. Во многих случаях оно идет от частного, конкретного к общему, абстрактному. Но существует и другой вариант усвоения: от недифференцированного общего к частному, конкретному и через конкретное к подлинно абстрактному. Так, при усвоении понятий о представителях различных общественных классов ученик в начале усваивает только диаметральную противоположность этих понятий и их основных признаков. Понятия становятся содержательными в дальнейшем, по мере того, как школьники приобретут соответствующие конкретные знания.Усвоение знаний тесно связано с их применением в различных учебных и практических ситуациях. Применение усвоенных знаний зависит от взаимосвязи теоретических и практического, абстрактного и конкретного мышления. Они по-разному соотносятся на разных этапах обучения, в силу чего возникает необходимость использовать процессы интериоризации и экстериоризации (перехода от внешних действий по решению мыслительных задач к действию в умственном плане и обратно).

В процессе обучения не только приобретаются знания, но совершенствуются и те умственные операции, при помощи которых учащиеся добывают и применяют знания, происходит формирование приемов умственной деятельности, включающее как овладение операциями, так и возникновение мотивов, потребностей в использовании данных операций как способов деятельности.

**Другой подход к проблемам** учения содержится в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разрабатываемой П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной. В этой теории учение рассматривается как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее заданных пределах. Знания, умения и навыки не существуют изолированно друг от друга, качество знаний всегда определяется содержанием и характеристиками деятельности. Единицей, усваиваемой в процессе обучения познавательной деятельности, является умственное действие, и задача управления учением - это, прежде всего, задача формирования умственных действий с определенными, заранее заданными свойствами. Возможность подобного управления дает знание и использование законов, по которым происходит образование новых действий, выявление и учет условий, влияющих на их качество. Такие законы и условия и явились предметом исследований авторов теории поэтапного формирования. Ими было установлено, что исходной формой, в которой новое умственное действие с заданными свойствами может быть построено у учащихся, является его внешняя, материальная (или материализованная) форма, когда действие осуществляется с реальными предметами (или их заместителями - моделями, схемами, чертежами и т.п.). Процесс усвоения действия включает первоначальное овладение его внешней формой и последующую интериоризацию - поэтапный переход к выполнению во внутреннем, умственном плане, в процессе которого действие не только превращается в умственное, но и приобретает ряд новых свойств (обобщенность, сокращенность, автоматизированность, разумность, сознательность). Примером формирования умственного действия может служить усвоение счета, который вначале осуществляется путем реального перекладывания предметов (материальная форма) или счетных палочек (материализованная форма), затем - в плане громкой речи и в конечном итоге - полностью "в уме".

4**. Основные положения теории развивающего обучения. Модели и типы обучения.** Основоположник теории развивающего обучения Выготский Л.С., его последователи Леонтьев А.Н.Занков Л.В.Эльконин Д.Б. В.В.Давыдов. В основе развивающего обучения лежит культурно-историческая концепция ( психические функции человека возникают и развиваются в процессе обучения). Идея развивающего обучения состоит в том, что обучение должно быть опережающим развитием ребенка, основой развивающего обучения является ребенок, знания выступают как средства развития ребенка. Развивающее обучение то, которое идет впереди развития. Последователи основоположника теории развивающего обучения в своих исследованиях доказали следующие положения теории развивающего обучения :

1.Ребенок субъект всех видов человеческой деятельности

2.Психические процессы развиваются в ходе деятельности человека

3.Определили понятие ведущего типа деятельности (основа детской периодизации развития человека), развивающего обучения (система всестороннего и интенсивного развития ребенка, развитие интеллектуальных способностей ребенка, прямая направленность на умственное и личностное развитие учащихся)

Обучение представляет собой взаимодействие двух сторон - обучающего и обучаемых. Стиль взаимодействия педагога и детей может быть различным: авторитарным, демократическим, либеральным. В зависимости от стиля **формируется модель процесса обучения.** Если преобладает авторитарный стиль, то речь идет об **учебно-дисциплинарной модели.** При доминировании демократического стиля взаимодействия педагога и детей складывается личностно-ориентированная модель. Указанные модели от­личаются целями, содержанием, методами обучения. Долгое время в отечественной системе образования, в том числе и в дошкольных учреждениях, господствовала учеб­но-дисциплинарная модель. Ее целью было вооружение детей знаниями, умениями, навыками. **Учебно-дисциплинарная модель** характеризуется следующими признаками:

* - Цель - вооружить детей знаниями, умениями и навыками; привить послушание;
* - Лозунг в ходе взаимодействия взрослого с детьми - "Делай, как я!".
* - Способы общения - наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик.
* - Тактика - диктат и опека.
* - Задача педагога - реализовать программу, удовлетворить требованиям руководства и контролирующих инстанций. Методические указания превращаются в этих условиях в закон, не допускающий каких-либо исключений. Складывается взгляд на ребенка всего лишь как на объект приложения сил воспитательной системы.

Острая потребность современного общества в людях с самостоятельным, творческим мышлением, свободных от догматизма и приспособленчества, побудила ученых (В.В.Давыдов, В.А.Петровский и др.) к разработке модели обучения, в основе которой лежит **личностно-ориентированное взаимодействие** педагога и ребенка.

**В личностно-ориентированной модели**, которая альтернативна учебно-дисциплинарной модели, воспитатель в общении с детьми придерживается принципа: "Не рядом и не над, а вместе!". Его цель - содействовать становлению ребенка как личности.Это предполагает решение следующих задач:

* - развитие доверия ребенка к миру, чувства радости существования (психологическое здоровье);
* - формирование начал личности (базис личностной культуры);
* - развитие индивидуальности ребенка.

В дидактике сложились разные **типы обучения**: **прямое, проблемное, опосредованное**.

**Прямое обучение** предполагает, что воспитатель опреде­ляет дидактическую задачу, ставит ее перед детьми (будем учиться рисовать дерево; составлять рассказ по картинке, которая лежит перед каждым из вас). Далее дает образец спо­собов выполнения задания (как рисовать дерево, как состав­лять рассказ). В ходе занятия он направляет деятельность каждого ребенка на достижение результата. Для этого уп­ражняет детей в овладении способами, действиями, необ­ходимыми для выполнения задания, приобретения новых знаний.

**Проблемное обучение** заключается в том, что детям не сообщают готовые знания, не предлагают способы деятель­ности. Создается проблемная ситуация, решить которую с помощью имеющихся знаний, умений, в том числе и познавательных, ребенок не может. Для этого он должен «переворошить» свой опыт, установить в нем иные связи, овладеть новыми знаниями и умениями. В проблемном обучении осознать проблемную ситуацию, разрешить ее дети могут в диалоге друг с другом и педагогом, который направляет поиск в нужное русло, в совместном мышлении. Коллективно-поисковая деятельность - это цепочка мысли и действия, идущая от педагога к детям, от одного ребенка - к другому. Решение проблемной ситуации - итог коллективной работы. **Основная движущая сила** **проблемного обучения** - это система вопросов и заданий, которые предлагаются детям. Наиболее эффективными являются, прежде всего, те вопросы, которые требуют установить сходство и различие между предметами и явлениями. Особое место занимают проблемные вопросы, которые побуждают вскрыть противоречие между сложившимися представлениями и вновь получаемыми знаниями. Ценны вопросы, активизирующие образное мышление детей, воображение.

Сущность **опосредованного обучения** в том, что педагог изучает уровень обученности, воспитанности детей, знает их интересы; наблюдает тенденции развития, ви­дит малейшие ростки нового в ребенке, того, что только проклевывается. На основе собранных данных о развитии детей педагог организует предметно-материальную среду: последовательно подбирает те или иные средства, с помощью которых можно оптимизировать процесс усвоения новых знаний, умений, упрочить возникшие ин­тересы. Это могут быть книги, игры, игрушки, растения, оборудование для опытов, предметы утвари и др. Далее необходимо включить эти средства в деятельность детей, обогатить ее содержание, повлиять на развитие общения, делового сотрудничества. При опосредованном обучении девизом становится «Научился сам - научи другого».

**5. Психологические принципы воспитания, его биологические, социальные, психологические и духовные основы. Целостный подход в воспитании.** Принципы - общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах. Выделяют следующие **основные принципы:**

-**первый принцип воспитания**, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса - ориентация на ценностные отношения: постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни - добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога;

-**второй принцип воспитания** - принцип субъектности: педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое "Я " в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: "Если ты сделаешь то-то, будет тебе... будет другим... Ты этого хочешь? Это будет правильно?";

-**третий принцип воспитания** вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этому принципу соответствует: принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух "Нельзя" - "нельзя посягать на другого человека" и "нельзя не работать, не развивать себя" - эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов воспитания придает гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

**Целостный подход к восп**итанию выделяется в силу того, что личность, согласно выражению А.С. Макаренко, «не формируется по частям». Для достижения этого необходимо, чтобы в ходе воспитательного процесса сама личность понималась как целостность, как сложная психическая система, имеющая свои структуру, функции и внутреннее строение. Целостный подход требует при организации воспитательного процесса ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики, которые принято называть базовыми основаниями личности. Эти базовые основания складываются в процессе постепенного обобщения личностью опыта жизнедеятельности и представляют собой единство трех главных сфер бытия человека: деятельности, сознания и собственно личностных отношений. Все базовые основания личности тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом. Таким образом, целостный подход ориентирует воспитательный процесс на выделение в развивающейся личности системообразующих связей; на изучение и формирование того, что является устойчивым, а что – переменным; что выступает в качестве главного, а что – второстепенного. Целостный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов (процессов) в развитие личности как единого целого.

**6. Психологические проблемы взаимодействия учителя и ученика в педагогическом процессе: гуманизация отношений.**

Одной из основных причин неудач и неэффективности труда учителей, а иногда и разочарования в педагогической профессии становится неумение строить педагогически целесообразные отношения с учащимися. Удовлетворение же отношениями с учителями наоборот вызывает бодрое настроение учащихся, жизнерадостность и способствует развитию творческой активности, продуктивности познавательной деятельности. Об этом свидетельствуют практические исследования состояния отношений в школе, проведённые Ю.П. Азаровым, Л.И. Божович и другими. Перевод учебного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество учителя и учащихся. Две главные фигуры в школе - учитель и ученик. Их общение на уроке, во внеклассной работе, на досуге становятся важным условием эффективности учебно-воспитательного процесса, средством формирования личности школьника. Отношения между учеником и учителем - фундамент всех общественных формаций, созданных людьми за долгие годы. И на учителе, как на более опытном, лежит задача создать и поддерживать доброжелательность и взаимопонимание. А для этого учителю необходимо постоянно изучать особенности учеников и следить за своеобразной реакций детей на поведение.В процессе перестройки нашего общества на основах демократизации школа призвана создать условия для воспитания человека, ощущающего личную ответственность за судьбы окружающих его людей и собственную судьбу. Не борьба, а поиск сотрудничества, содружества, пронизанных гуманистическими отношениями, - основа продуктивного общения в школе, которая воспитывает гражданина, хозяина страны и собственной судьбы, всесторонне развитую личность. Все начинается с учителя, с его умения организовать со школьниками педагогически целесообразные отношения как основу творческого общения. Учителя не всегда осознают свою ведущую роль в организации контактов. При появлении трудностей в общении около 25% из них полагают, что осложнения "исходят от учеников", являются следствием их невоспитанности. Приходится сожалеть, что наставник не осознает своего "вклада", причем часто значительного, в создании конфликтной ситуации. Главным в общении учителя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности. Педагогическое общение - это профессиональное общение педагога с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного климата. Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания и памяти, работоспособности, нарушение динамики речи и, как следствие, появление стереотипных высказываний школьников, ибо у них снижается желание и умение думать самостоятельно, увеличивается конформность поведения. В конечном счёте - рождается устойчивое негативное отношение к учителю, а потому и к предмету. Такая вот угнетённость предметом - на самом же деле учителем - для некоторых школьников продолжается в течение ряда лет. Общение учителя с учениками должно снимать всякого рода отрицательные эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности, содействовать "Социально-психологической оптимизации учебно-воспитательного процесса" (А. А. Леонтьев). Гуманистическая направленность образования меняет привычное представление о его цели как формировании “систематизированных знаний, умений и навыков”. Именно такое понимание цели образования послужило причиной его дегуманизации, которая проявилась в искусственном разделении обучения и воспитания. В результате политизации и идеологизации учебных программ и учебников воспитательное значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение. Ни средняя, ни высшая школы не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры. Гуманистическая цель образования требует пересмотра его содержания. Оно должно включать не только новейшую научно - техническую информацию, но и гуманитарные личностно - развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально ценностное отношение к миру и человеку в нём, а также систему нравственно - этических чувств, определяющих его поведение в разнообразных жизненных ситуациях. Гуманизация требует изменения отношений в системе “учитель - ученик” - установления связей сотрудничества. Подобная переориентация влечёт за собой изменение методов и приёмов работы учителя. Но это ещё не всё. Приоритетными для учителя становятся знания о взаимоотношении учителя и ученика и реализация этих знаний в процессе взаимодействия с учащимися на уроке. Гуманизация отношений педагогов и учащихся решает следующие взаимосвязанные задачи:

* - создание отношений доверия между учителем и учащимися;
* - актуализация мотивационных ресурсов учения;
* - развитие у учителя личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению;
* - помощь учителям и учащимся в личностном развитии.

В построении гуманистического обучения важную роль играют личностные установки учителя. В качестве основных К. Роджерсом выделяются следующие:

* - “открытость” учителя своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям, а также способность открыто выражать их в межличностном общении с учащимися;
* - выражение внутренней уверенности учителя в возможностях и способностях каждого учащегося; во многом эта установка совпадёт с тем, что принято называть “педагогическим оптимизмом”, “опорой на дополнительные качества воспитанника”;
* - видение учителем поведения учащегося, оценка его реакций, действий, поступков с точки зрения самого учащегося; это - так называемое “эмпатическое понимание”, которое во время общения с учащимися позволяет учителю (говоря словами американского ученого- педагога К. Роджерса), “постоять в чужих туфлях”, посмотреть на всё вокруг и на себя в том числе, глазами детей

**Клиническая психология**

1. **Психологическая характеристика различных видов нарушения сознания.**

**Сознание** есть высшая форма отражения действительности, способ отношения к объективным закономерностям. Расстройство сознания разделяют на две группы: состояния включенного и расстроенного сознания. К первому относят обнубиляцию, сопор и кому, различающиеся лишь выраженностью нарушения сознания (при коме сознание утрачивается полностью); ко вторым – делирий, аменцию, онейроид и сумеречное расстройство сознания, при которых, наряду с нарушением собственно сознание и самосознание, отмечается расстройства и других познавательных процессов.

**Оглушенное состояние сознания**.Одним из наиболее распространенных синдромов нарушения сознания является синдром оглушенности, который чаще всего встречается при острых нарушениях ЦНС, при инфекционных заболеваниях, отравлениях, черепно-мозговых травмах. Оглушенное состояние сознания характеризуется резким повышением порога для всех внешних раздражителей, затруднением образования ассоциаций. Больные отвечают на вопросы как бы "спросонок", сложное содержание вопроса не осмысливается. Отмечается замедленность в движениях, молчаливость, безучастие к окружающему. Выражение лица у больных безразличное. Очень легко наступает дремота. Ориентировка в окружающем неполная или отсутствует. Состояние оглушения сознания длится от минут до нескольких часов.

**Делириозное помрачение сознания.** Это состояние резко отличается от оглушенного. Ориентировка в окружающем при нем тоже нарушена, однако она заключается не в ослаблении, а в наплывах ярких представлений, непрерывно возникающих обрывков воспоминаний. Возникает не просто дезориентировка, а ложная ориентировка во времени и пространстве.На фоне делириозного состояния сознания возникают иногда преходящие, иногда более стойкие иллюзии и галлюцинации, бредовые идеи. В отличие от больных, находящихся в оглушенном состоянии сознания, больные в делирии говорливы. При нарастании делирия обманы чувств становятся сценоподобными: мимика напоминает зрителя, следящего за сценой. Выражение лица становится то тревожным, то радостным, мимика выражает то страх, то любопытство. Нередко в состоянии делирия больные становятся возбужденными. Как правило, ночью делириозное состояние усиливается. Делириозное состояние наблюдается в основном у больных с органическими поражениями головного мозга после травм, инфекций.

**Онейроидное (сновидное) состояние сознания** (впервые описанное Майер-Гроссом) характеризуется причудливой смесью отражения реального мира и обильно всплывающих в сознании ярких чувственных представлений фантастического характера. Больные "совершают" межпланетные путешествия, "оказываются среди жителей Марса". Нередко встречается фантастика с характером громадности: больные присутствуют "при гибели города", видят, "как рушатся здания", "проваливается метро", "раскалывается земной шар", "распадается и носится кусками в космическом пространстве".Иногда у больного приостанавливается фантазирование, но затем незаметно для него в сознании вновь начинают возникать такого рода фантазии, в которых всплывает, по-новому формируясь, весь прежний опыт, все, что он читал, слышал, видел.Одновременно больной может утверждать, что он находится в психиатрической клинике, что с ним разговаривает врач. Обнаруживается сосуществование реального и фантастического. К. Ясперс, описывая подобное состояние сознания, говорил о том, что отдельные события реальной ситуации заслоняются фантастическими фрагментами, что онейроидное сознание характеризуется глубоким расстройством самосознания. Больные оказываются не только дезориентированы, но у них отмечается фантастическая интерпретация окружающего.

**Сумеречное состояние сознания.** Этот синдром характеризуется внезапным наступлением, непродолжительностью и столь же внезапным прекращением, вследствие чего его называют транзисторным, т.е. преходящим.Приступ сумеречного состояния кончается критически, нередко с последующим глубоким сном. Характерной чертой сумеречного состояния сознания является последующая амнезия. Воспоминания о периоде помрачения сознания полностью отсутствуют. Во время сумеречного состояния больные сохраняют возможность выполнения автоматических привычных действий. Например, если в поле зрения такого больного попадает нож, больной начинает совершать привычное с ним действие — резать, независимо от того, находится ли перед ним хлеб, бумага или человеческая рука. Нередко при сумеречном состоянии сознания имеют место бредовые идеи, галлюцинации. Под влиянием бреда и напряженного аффекта больные могут совершать опасные поступки.

**Псевдодеменция.** Разновидностью сумеречного состояния сознания является псевдодеменция. Она может возникнуть при тяжелых деструктивных изменениях в центральной нервной системе и при реактивных состояниях и характеризуется остро наступающими расстройствами суждения, интеллектуально-мнестическими расстройствами. Больные забывают название предметов, дезориентированы, с трудом воспринимают внешние раздражители. Образование новых связей затруднено, временами можно отметить иллюзорные обманы восприятия, нестойкие галлюцинации с двигательным беспокойством.Больные апатичны, благодушны, эмоциональные проявления скудны, недифференцированы. Поведение нередко напоминает нарочито детское. Так, взрослый больной при вопросе, сколько у него пальцев на ногах, снимает носки, чтобы сосчитать их.

**Деперсонализация.** Характеризуется чувством отчуждения собственных мыслей, аффектов, действий, своего "Я", которые воспринимаются как бы со стороны. Частым проявлением деперсонализации является нарушение "схемы тела" — нарушение отражения в сознании основных качеств и способов функционирования собственною тела. его отдельных частей и органов. Подобные нарушения, получившие название "дисморфофобии", могут возникать при разных заболеваниях — при эпилепсии, шизофрении, после черепно-мозговых травм и др.

**2. Патология восприятия: клиническая и психологическая феноменология.**

Процесс восприятия демонстрирует субъективное психологическое отражение предметов и явлений объективной действительности. Общим для этих процессов является тот факт, что они начинают функционировать лишь при непосредственном воздействии раздражения на органы чувств. Расстройства восприятия встречаются:

* При психических заболеваниях: шизофрения, эпилепсия и т.д.
* При органических поражениях мозга: опухоли, кровоизлияния и др.

**Дереализация –** ощущение нереальности окружающей действительности (при шизофрении, детоксикации). Больному кажется, что та ситуация, в которой они находятся постоянно, воспроизводится как никогда не видимая и наоборот. Из специфических и патологических изменений восприятия выделяют: эйдетизм, иллюзии, галлюцинации, дереализационные и деперсонализационные нарушения восприятия, агнозии. Иллюзии – искаженное восприятие реального объекта. **Галлюцинации** – восприятие возникающие без наличия реального объекта, сопровождающего убежденностью в том, что данный объект в данное время и в данном месте действительно существует. Галлюцинации: Зрительные. Слуховые. Обонятельные. Тактильные. Функциональные галлюцинации - возникает под действием какого-либо раздражителя.

**Эйдетизм** – след только что закончившегося возбуждения в каком-либо анализаторе в виде четкого и яркого образа. **Иллюзии** – представляют собой отклонения восприятия конкретного воспринимаемого объекта по форме, цвету, величине, консистенции, константности, удаленности от воспринимаемого. Зрительные иллюзии проявляются в виде искажения зрительного образа. Слуховые – нарушении восприятия реальных шумов. Вкусовые - видео изменения обычного для субъекта вкуса, обонятельные – запах. К особому виду зрительных иллюзий относят дереализационные расстройства, при которых существенно изменяется восприятие объектов. К ним относят: Микропсия – расстройство восприятия в виде уменьшения размеров окружающий предметов. Макропсия – расстройство восприятия в виде увеличения размеров окружающих предметов. **Дисмегалопсия** – расстройство восприятия в виде удлинения, расширения, скошенности, перекрученности вокруг оси окружающих предметов. Порропсия – расстройство восприятия в виде изменения расстояния, отделяющего предмет от больного при неизменных размерах. К особым разновидностям нарушения восприятия относят: **Сенестопатии** – разнообразные не приятные, трудно поддающиеся больным описанию ощущения в различных частях тела, воспринимаемые как мигрирующие образы. **Соматоагнозия –** расстройство узнавания частей собственного тела. Симптом Фреголи – нарушение узнавания окружающих больного лиц, вследствие быстрого намеренного изменения ими внешности. Больной думает, что его окружают знакомые люди, которые намеренно изменяют внешность и гримируются. **Синдром Капгра** – нарушения узнавания и идентификации знакомых людей с наличием убежденности в том, что окружающие являются двойниками, близнецами знакомых людей. **Деперсонализация** – искаженное восприятие собственной личности в целом, отдельных качеств, а также частей тела. Разделяют на парциальную и тотальную. При парциальной происходит нарушение восприятия отдельных частей тела, при тотальной – всего тела.

**Нарушение восприятия времени:**

* Остановка времени. Мгновенное ощущение того, будто время «остановилось».
* Растягивание времени. В ощущениях больного время переживается как «растягивающиеся», более долгое, чем привычное ему по прошлому опыту.
* Утрата чувства времени. Ощущения, раскрываемое больным в других выражениях: «времени будто нет», «освободился от гнета времени».
* Замедление времени. Ощущение будто время «течет более медленно».
* Ускорение времени. Ощущение противоположное предыдущему.
* Обратное течение времени. Ощущение уточняемое больным в следующих выражениях: «время течет вниз», «время идет в обратном направлении», «я иду назад во времени».

**Группа расстройств сенсорного типа.** Группа, воспринимаемая от различных органов, объединенных в одно неправильное восприятие своего тела, пространства. Искажение восприятия собственного тела. При поражении правого полушария мозга и при психических заболеваниях. Только при органических повреждения мозга наблюдается агнозия. Нарушение восприятия - при поражении корковых отделов мозга при сохранности самого анализатора.

**3. Виды нарушений памяти.**

Существуют несколько классификаций нарушений памяти.

**I. Клиническая классификация.** Создана, понятное дело, психиатрами. Критерии разделения видов нарушения памяти феноменологический и умозрительный. J

1. Дисмнезии. Виды расстройств памяти по типу дисмнезии: 1) Гипермнезия. Это кратковременное усиление обострение памяти. Больной вспоминает давно забытые достаточно крупные эпизоды своего детства или юности в мельчайших подробностях, воспроизводит наизусть целые страницы когда-то прочитанных, но давно забытых произведений. Также улучшается способность к запоминанию, больной запоминает дословно буквально целые страницы сложного научного текста и т.п. (наблюдается обычно при опухолях гипоталамуса). В целом, состояние гипермнезии отмечается при маниакальном синдроме, при некоторых бредовых состояниях, наркомании. По миновании болезненного состояния гипермнезия проходит. 2) Гипомнезия – это снижение памяти (удел всех людей в пожилом возрасте). Больной с трудом запоминает новые имена, даты, забывает детали происходивших событий, не может без специального напоминания воспроизвести сведения, хранящиеся глубоко в памяти. Наиболее частая причина гипомнезии – широкий круг органических (особенно сосудистых) заболеваний мозг, в первую очередь атеросклероз. Однако гипомнезия бывает обусловлена и преходящими функциональными расстройствами психики, напр. состоянием утомления (астенический синдром).

2. Амнезия. Амнезия – это отсутствие памяти. Занимает более значительное место в клинике психических заболеваний. Амнезия: · Общая: распространяется на достаточно большой временной период. · Частичная: касается лишь каких-то определенных воспоминаний. Пр.: переводчик восточных языков после ЧМТ напрочь забыл на полгода японский язык, которым свободно владел ранее, но который откровенно не любил. Его же любимый корейский язык совершенно не пострадал.

Виды амнезии («великолепная семерка»):

I. Ретроградная амнезия – отсутствие памяти на период ДО начала заболевания (напр.: больной, получивший ЧМТ, может забыть всё, что происходило с ним в течении недели до получения травмы).

II. Антероградная амнезия – потеря памяти на период после возникновения заболевания. Продолжительность как ретро-, так и антероградная амнезия может варьироваться от нескольких часов до нескольких месяцев.

III. Ретроантероградная амнезия – охватывает более менее длительный период выпадения памяти и до и после.

IV. Фиксационная амнезия – неспособность больного удержать и зафиксировать поступающую информацию. Все, что ему говорят, что происходит вокруг него, воспринимается адекватно, но не удерживается в памяти (отсутствует фиксация поступающей информации) и спустя несколько минут, а то и секунд больной полностью забывает об этом. Бывает при амнестическом синдроме алкогольного или травмотического генеза.

V. Прогрессирующая амнезия. Она характеризуется, как и гипомнезия, постепенным ослаблением памяти. Закон Рибо. В первую очередь страдает механическая память на имена, номера телефонов, точные даты, важные жизненные события; таким образом, память ослабевает от настоящего к прошлому.

VI. Тотальная амнезия – выпадение из памяти всей информации, которая только была у больного, включая даже сведения о себе. Такой больной не знает как его зовут, сколько ему лет, где он живет, есть ли у него родители, другими словами, он не помнит ничего. Причины тотальной амнезии: ЧМТ (особенно в военных условиях), функциональный заболевания (при выраженных стрессовых ситуациях).

VII. Истерическая амнезия – провалы в памяти, касающиеся неприятных, невыгодных для больного фактов и событий. Развивается по типу вытеснения не только у больных, но и у здоровых, но акцентуированных по истерическому типу личности.

3. Парамнезии. Парамнезия – это обман, провал памяти, который заполняется определенной информацией. Типы парамнезий: 1) Конфабуляции – это замещение провала памяти вымыслами фантастического характера, в которые больной верит абсолютно. Пр.: больной 80 лет (выраженный церебросклероз), сообщает, что его только что допрашивали одновременно Малюта Скуратов и Иван Грозный. Попытки доказать ему, что оба вышеуказанных персонажа давно мертвы, оказались тщетными. 2) Псевдореминисценции – это замещение провалов памяти информацией и реальными фактами из жизни больного, но значительно смещенными во времени. Пр.: больной со старческим слабоумием, находящийся в больнице около 6 месяцев, бывший до болезни прекрасным преподавателем математики, утверждает, что он только что проводил занятия по тригонометрии в 10 классе. 3) Криптомнезии – провалы памяти, заполняемые информацией, источник которой больной забывает: он не помнит, на Яву или во сне произошло то или иное событие, а вычитанное в книгах или услышанные от кого-то мысли считает своими собственными.

**2. Патопсихологическая классификация. Предложена Б.В. Зейгарник.**

Ø Нарушение разных уровней памяти: неопосредованной или опосредованной

Ø Нарушение динамики мнестической деятельности. Характерно при ЧМТ, интоксикациях и проч. диффузных поражениях мозга. Колебания мнестической деятельности: методика 10 слов – первое предъявление 8 слов, второе – 3, третье – 7 (ломаная кривая запоминания). Такая лабильность и прерывистость характерна для всей психической деятельности (и интеллектуальной, и перцептивной, и эмоциональной и др.). Т.о., страдает умственная работоспособность в целом, и ее мнестический аспект в частности (подробнее см. вопрос № 32). Важно: опосредование улучшает воспроизведение! НО часто наблюдается следующий парадоксальный факт: больные так концентрируются собственно на рисовании (методика «Пиктограммы»), что задача запомнить уходит и потом они не могут воспроизвести заданного слова!

Ø Нарушение мотивационного компонента памяти. Экспериментальная схема: «эффект Зейгарник». Известно, что у здоровых испытуемых незавершенные действия воспроизводятся на 90% лучше, чем завершенные. Почему? У любого здорового испытуемого ситуация опыта вызывает какое-то личностное отношение: или он хочет в ситуации эксперимента проверить свои возможности, или они хотят «похвастаться» перед экспериментатором, или мотив экспертизы связан с чувством долга и ответственности. Если намерение остается неосуществленным, т.е. действие грубо прерывается, возникает некая аффективная активность, которая проявляет себя именно в воспроизведении.

**4. Нарушения мыслительной деятельности.**

Нарушения мышления, встречающиеся в психиатрической практике, носят разнообразный характер. Их трудно уложить в какую-нибудь жесткую схему, классификацию. Речь может идти о параметрах, вокруг которых группируются различные варианты изменений мышления, встречающиеся у психически больных. Б.В.Зейгарник выделяла три вида, блока, патологии мышления:

* Нарушение операциональной стороны мышления
* Нарушение динамики мышления.
* Нарушение личностного компонента мышления.

**Нарушение операциональной стороны мышления.** Мышление как обобщенное и опосредованное отражение действительности выступает практически как усвоение и использование знаний. Это усвоение происходит не в виде простого накопления фактов, а в виде процесса синтезирования, обобщения и отвлечения, в виде применения новых интеллектуальных операций. Мышление опирается на известную систему понятий, которые дают возможность отразить действие в обобщенных и отвлеченных формах. Обобщение - следствие анализа, вскрывающего существенные связи между явлениями и объектами. Оно означает иное отношение к объекту, возможность установления иных связей между объектами. С другой стороны, оно предоставляет возможность установления связи между самими понятиями. Установленные и обобщенные в прежнем опыте системы связей не аннулируются, образование обобщения идет не только путем заново совершаемого обобщения единичных предметов, а путем обобщения прежних обобщений.При некоторых формах патологии психической деятельности у больных теряется возможность использовать систему операций обобщения и отвлечения. Нарушения операциональной стороны мышления принимают различные формы. При всем их разнообразии они могут быть сведены к двум крайним вариантам:

* А). Снижение уровня обобщения
* Б). Искажение процесса обобщения.

**Снижение уровня обобщения** состоит в том, что в суждениях больных доминируют непосредственные представления о предметах и явлениях; оперирование общими признаками заменяется установлением сугубо конкретных связей между предметами. При выполнении экспериментального задания подобные больные не в состоянии из всевозможных признаков отобрать те, которые наиболее полно раскрывают понятие. При ярко выраженном снижении уровня обобщения больным вообще недоступна задача на классификацию: для испытуемых предметы оказываются по своим конкретным свойствам настолько различными, что не могут быть объединены.

**Искажение процесса обобщения**. Такое нарушение мышления является как бы антиподом только что описанного. Если суждения предыдущей группы больных не выходят за пределы частных, единичных связей, то у больных, о которых сейчас идет речь, «отлет» от конкретных связей выражен в чрезвычайно утрированной форме. Больные в своих суждениях отражают лишь случайную сторону явлений, существенное же отношения между предметами мало принимаются во внимание, предметное содержание вещей и явлений часто не учитывается. Так, выполняя задание на классификацию предметов, они руководствуются чрезмерно общими признаками, неадекватными реальным отношениям между предметами. Например, больной М. объединяет вилку, стол и лопату по принципу «твердости»; гриб, лошадь и карандаш он относит в одну группу по «принципу связи органического с неорганическим».

**Нарушение личностного компонента мышления.** В клинике психических заболеваний наблюдаются нарушения мышления, обусловленные нарушениями личности. К ним можно отнести:

* **Разноплановость мышления.** Нарушение мышления, обозначенное как «разноплановость», заключается в том, что суждения больных о каком-нибудь явлении протекают в разных плоскостях. Больные могут правильно усваивать инструкцию. Они могут обобщить предлагаемый им материал; актуализируемые ими знания о предметах могут быть адекватными; они сравнивают объекты на основании существенных, упроченных в прошлом опыте свойств предметов. Вместе с тем больные не выполняют задания в требуемом направлении: их суждения протекают в разных руслах. Речь идет не о том всестороннем, свойственном мышлению здорового человека подходе к явлению, при котором действия и суждения остаются обусловленными целью, условиями задания, установками личности.
* **Нарушение критичности и саморегуляции.**

**Резонерство.** Еще более четко выступает роль измененного личностного отношения в структуре того вида патологии мышления, который обозначается в психиатрической клинике как резонерство.Это расстройство мышления определяется клиницистами как «склонность к бесплодному мудрствованию», как тенденция к непродуктивным многоречивым рассуждениям. Иначе говоря, резонерство выступает для психиатров как само нарушение мышления.Исследования показали, что механизмом резонерства являются не столько нарушения интеллектуальных операций, сколько повышенная аффективность, неадекватное отношение, стремление подвести любое, доже незначительное, явление под какую-то «концепцию».Нередко неадекватные суждения отмечаются даже у больных, у которых вообще эксперимент не выявляет нарушений познавательных процессов.

**Нарушение динамики мыслительной деятельности**

**Скачка идей -** Это чрезвычайное ускорение мышления: мыслительный процесс и речевая продукция беспрерывно течет и скачет; они бессвязны. Однако, если эту речь записать на магнитофон и прокрутить в медленном темпе, можно определить в ней некоторый смысл, чего никогда не бывает при истинной бессвязности мышления.

**Вязкость» мышления.** Проявления: заторможенность, бедность ассоциаций. Наиболее выражено замедление ассоциативного процесса в абсолютно «пустой голове, в которой мысли вообще не появляются». На вопросы больные отвечают односложно и после длительной паузы (латентный период речевых реакций возрастает по сравнению с нормой в 7-10 раз). Общая цель мыслительного процесса сохраняется, но переключение на новые цели крайне затруднительно. Подобное нарушение обычно характерно для депрессивного синдрома, но может отмечаться при апатических и астенических состояниях, а также при лёгких степенях помрачнения сознания.

**Непоследовательность суждений.** Неустойчивый способ выполнения задания. Уровень обобщения не снижен. Анализ, синтез, усвоение инструкции сохранны. Понимают переносный смысл пословиц, метафор. Адекватный характер суждений неустойчив. Чередуют правильный и неправильный способ выполнения задания.

**«Откликаемость».**У больных, страдающих тяжелой формой сосудистых заболеваний. Неустойчивость способа выполнения задания и связанные с ней колебания умственных достижений приобретают гротескный характер.Такие больные могут быть не ориентированы в месте и времени. Они некритичны к своему состоянию. Не помнят имен близких, значимых дат, имени врача. Речь нарушена, может быть несвязной. Поведение часто нелепо. Отсутствуют спонтанные высказывания.Эти нарушения отличаются динамичностью. На протяжении короткого отрезка времени характер суждений и действий больных колеблется.Характерна повышенная откликаемость на самые разные раздражители окружающей обстановки, к ним не адресованные.

**Соскальзывание.**Правильно решая какое-либо задание и адекватно рассуждая о каком-либо предмете, больные неожиданно сбиваются с правильного хода мыслей по ложной, неадекватной ассоциации, а затем вновь способны продолжать рассуждения последовательно, не повторяя ошибки, но и не исправляя ее. Характерно для довольно сохранных больных шизофренией.Соскальзывания внезапны, эпизодичны. В ассоциативном эксперименте часто появляются случайные (звонок-роза) ассоциации и ассоциации по созвучию (горе-море).Процесс обобщения и отвлечения не нарушен. Могут правильно синтезировать материал, правильно выделять существенные признаки. Вместе с тем на какой-то отрезок времени правильный ход мышления у них нарушается вследствие того, что больные в своих суждениях начинают руководствоваться случайными, несущественными в данной ситуации признаками.

**5. Патология эмоционально-волевой сферы.**

**Эмоции -** психические состояния, отражающие реакцию организма на изменение окружающего мира, самого себя или других людей. **Биологическая роль эмоций** - познавательно-приспособительная. Сумма эмоций за промежуток времени называется настроением. А яркие выражения эмоций с отчетливым двигательным компонентом называют аффектом (часто сопровождается ретроградной амнезией). Патология эмоций:

**1 группа** - Симптомы сниженного настроения.

**Гипотимия** - снижение настроения.

**Тоска** - переживание безысходности, потеря жизненного тонуса. Это состояние начинается уже утром. Просыпаешься обычно раньше, часов в пять, и лежишь с открытыми глазами. Страшная тоска и камень на груди. Нужно вставать, но не хочется, кажется ужасным, что впереди огромный день. На работе тоже ничего хорошего, хочется забиться в угол. Тоска буквально парализует, и весь мир кажется серым и тусклым, как будто виден через грязное стекло. Весь смысл утрачен и в будущем нет ничего хорошего.

**Дисфория** - состояния немотивированной злобности и раздражительности, иногда агрессивности, направленной на всех без исключения окружающих. Типичны для органических расстройств и эпилепсии. Обычно через некоторое время после приступов бывают целые дни, когда злишься на всех просто так. Что бы кто ни сказал, хочется возразить, протестовать. Прямо хочется кинуться на того, кто возражает или не так посмотрел. Бывает, что специально провоцируешь, но это не дает облегчения. Раздражают звуки и яркий свет, одежда и транспорт. В эти черные дни все время попадаю в разные истории.

**Дистимия -** снижение настроения с преобладанием раздражения.

**Тревога** - переживание растерянности, опасности в ближайшем будущем с повышением двигательной активности, иногда тремором, пальпитацией, дрожанием, тахикардией, повышением артериального давления. Тревогу поддерживают следующие когнитивные цепи: сердце может остановиться, оно слишком бьется - у меня может случиться приступ где угодно - в результате приступа я умру - усиление тревоги и повторение стереотипного круга.

**Страх** - переживание непосредственной конкретной угрозы. Среди страхов у человека на следующем месте стоят соответственно: страх перед посторонними, который впервые появляется у ребенка в возрасте около 1,5 лет; страх заболеть неизлечимой болезнью (заразиться); страх непрогнозируемых ситуаций; страх смерти; утраты социального лица; ребенка и любви; привычных стереотипий; и, наконец, страх утраты смысла жизни, который в иерархии занимает самое высокое место.

**2 группа.** Симптомы повышенного настроения.

**Гипертимия** - повышенное настроение. Нет ничего лучше этого периода осенью, обычно он начинается в сентябре. Много работаешь, но не устаешь. Идеи сразу осуществляешь, лишь только они появляются. Всюду успеваю и всегда на высоте. Замечаю, что больше могу выпить и не опьянеть, ем, даже не замечаю что, но всегда с аппетитом. Появляется много друзей и подружек, деньги уходят иногда в один день. Одним недостатком является увеличение числа долгов.

**Эйфория -** состояние безмятежности со стремлением к созерцанию, но часто с активными действиями, которые характеризуются беспечностью. Характерна для употребления психоактивных веществ.

**Мория** - эйфория с отсутствием целенаправленной деятельности и дурашливостью, характерна для поражений лобных долей головного мозга.

**Экстаз** - крайне приподнятое, возвышенное настроение с представлением о выходе за пределы собственного тела и слиянием с окружающим, например природой. Эквивалент оргазма. Может наблюдаться как особый тип эпилептического пароксизма.

**3 группа.** Симптомы неустойчивости эмоциональной сферы.

**Недержание аффекта** - неспособность контролировать поведение, которое сопровождает эмоции; часто выражается в агрессивности по отношению к слабому стимулу обиды. Характерно для органических расстройств и некоторых аномалий личности.

**Эмоциональная лабильность** - быстрая смена настроения, быстро возникающие слезы умиления, раздражительность. Типична для сосудистых расстройств.

**Эмоциональная холодность** (слабодушие) - безразличие, неспособность к сопереживанию, отрешенность, формальная реакция на эмоции других людей и даже членов семьи. Но нее все способны рассказать о своих чувствах и настроении, значительное число пациентов использует для их описания бедные и бесцветные выражения, это явление называют алекситимией.

**4 группа**. Симптомы качественного искажения эмоций.

**Эмоциональная тупость** (уплощение) - утрата способности к тонким и адекватным эмоциональным реакциям и невозможностью их появления вообще. Введение возбуждающих медикаментозных средств приводит к временному беспредметному двигательному возбуждению, но не к появлению чувств или контактности. Например, больная, в течение многих лет страдающая простой формой шизофрении, в последние годы, по словам мужа, "стала бесчувственной, не глядит ни на что". В стационарном отделении диспансера за три месяца пребывания ни разу не наблюдалось каких-либо проявлений эмоциональной деятельности. На свиданиях с мужем и детьми ни разу нельзя было отметить появления чувств у больной: сидела с опущенными руками и отсутствующим выражением лица, ни на один вопрос не отвечала. Глядя в сторону, отстранив обнимавших ее детей, несмотря на их слезы и просьбы мужа, самостоятельно прерывала свидания.

**Апатия** - отсутствие побуждения к деятельности и утрата интереса к окружающим, но есть эмоциональное реагирование.

**Эмоциональное оскудение** - утрата способности к тонким и адекватным эмоциональным реакциям.

**Эмоциональная парадоксальность** - ослабление адекватных эмоциональных контактов на важные события при одновременном оживлении реакций на сопутствующие незначительные обстоятельства. ПТСР.

**Амбивалентность** (двойственность) - одновременное возникновение и сосуществование двух взаимно противоположных чувств (например, любовь и ненависть).

**Воля** - способность к активной сознательной и целенапраленной деятельности. Физиологической основой являются инстинкты. **Нарушения:**

**Абулия** - отсутствие волевых побуждений. При шизофреническом дефекте личности и при органических поражениях лобных долей.

**Гипобулия** - ослабление волевых побуждений. При депрессивных и астенических состояниях.

**Гипербулия** - усиление волевых побуждений. При наркомании амфетаминами, психомиметиками. Маниакальные состояния.

**Парабулии** - качественное извращение волевых побуждений (при психопатии-самоповреждения).

Целостные изменения волевой активности проявляются в гипербулии, гипобулии, парабулии и абулии, но отдельные изменения в сферах инстинкта описываются в зависимости от типа инстинкта.

**6. Экспериментально-психологические исследования патологии личности.**

**Экспериментально-психологические исследования** — методы, направленные на выявление в анализ тех или иных особенностей психики путем создания специальных (стандартных или варьируемых) контролируемых условий. Они применяются для распознавания и дифференциальной диагностики психических заболеваний или других патологических состояний. Это одна из прикладных задач, решаемых патопсихологией — областью психологии, изучающей нарушения психических процессов и психических свойств личности при разных видах патологии мозга.

**Психологический эксперимент как продолжение клинико-психопатологического исследования** для утонченного психопатологического анализа. Это особенно важно тогда, когда обнаружение тех или иных симптомов одним лишь клинико-психопатологическим методом затруднено. Такой психологический эксперимент вошел в клиническую практику довольно рано, почти одновременно со становлением самой психиатрии, и используется не только психологами, но и врачами при беседе с больным («естественный эксперимент»). Как правило, психологические Экспериментальные методики, доступные врачу, представляют собой довольно простые виды «умственных» и практических заданий, предлагаемых больным в разных вариантах и комбинациях в зависимости от целей дифференциальной диагностики и направленности на выявление тех или иных расстройств психики. Для обнаружения симптомов утомляемости, ослабления внимания, снижения темпа психической деятельности применяются следующие методики.

**Корректурная проба**: больному предлагают вычеркнуть из стандартного текста буквы К и Р. Быстрое выполнение задания с ущербом для точности наблюдается при маниакальных и паралитических синдромах, чрезвычайно медленное — при депрессии. Заметно медленнее и хуже здоровых справляются с заданием больные с сосудистыми и иными органическими поражениями мозга. Сказывается и отношение обследуемого к заданию (при активной заинтересованности результат -может быть вдвое лучше), а также утомление.

**Метод отыскивания чисел** (таблицы Шульте): цифры от 1 до 25 в таблицах приведены вразброс. Больному предлагают указкой показать их и называть вслух по порядку. Медленный темп характерен для больных атеросклерозом головного мозга в связи с периодическим торможением их психической деятельности. Равномерный замедленный темп наблюдается при эпилепсии.

**Счет по Крепелину**: элементарная арифметическая задача — складывание чисел «столбиком». Темп и точность выполнения отражают утомляемость, врабатываемость, отношение обследуемого к заданию.

**Отсчитывание:** последовательное вычитание чисел, например, отнимать «в уме» по 7 из 100 (93, 86, 79, 72 и т. д.). Таким путем исследуются навыки счета, устойчивость внимания, затрудненность интеллектуальных процессов.

Для выявления расстройств памяти **используют заучивание слов** (или цифр), пересказ несложных сюжетов, опосредованное запоминание попарно предъявляемых слов, связанных по смыслу.

Экспериментально-психологические методы исследования используются не всегда, а лишь в определенных клинических ситуациях, чаще при стертых, благоприятных, «малосимптомных» вариантах разных психических болезней, и некоторых стадиях заболевания (начальный этап, ремиссии), когда клиническая симптоматика недостаточно выражена, «замаскирована» другими процессуальными симптомами. Иногда экспериментально-психологические методы привлекают для подкрепления результатов, полученных при психопатологическом исследовании. Психологический эксперимент применяется для решения дифференциально-диагностических задач и как способ выявления собственно психологических характеристик измененной психической деятельности при разных психических болезнях и состояниях. В этих целях используются специальные, более сложные экспериментально-психологические методы, применение которых относится к компетенции патопсихологов, требует специальной квалификации и опыта экспериментальной работы и основывается на результатах предварительных клинико-лабораторных корреляционных исследований. В ходе таких исследований получают характеристики психической деятельности, имеющие то или иное дифференциально-диагностическое значение. В психиатрических клиниках разных стран используют множество методических приемов. Одним из основных и наиболее плодотворных путей, по которому успешно следует отечественная патопсихология, является экспериментальное изучение измененной структуры психических процессов (мыслительных, перцептивных, речевых, мнестических, эмоциональных и др.) при разных видах патологии мозга. Этот подход характеризуется следующими основными принципами. Во-первых, экспериментальные исследования (и соответствующие им методики) не универсальны, а «прицельны», направлены на анализ определенных видов патологии психики. Например, метод «формирования искусственных понятий», предложенный и примененный в психиатрии в связи с гипотезой о нарушении понятийного мышления при шизофрении (Л. С. Выготский), используется для выявления особенностей этой стороны мыслительной деятельности при разных психических поражениях мозга. Метод «классификации предметов», созданный и использованный К. Гольдштейном для изучения «категориальности» психической деятельности, широко применяется для анализа нарушений абстракции и обобщения при разных видах патологии (олигофрения, эпилепсия, травматические и сосудистые поражения мозга, шизофрения). Во-вторых, экспериментальные методики строятся по принципу моделирования определенных (воспроизводимых и контролируемых) ситуаций, требующих от больного какой-либо деятельности, в которой и проявляются интересующие экспериментатора нарушения психики. Например, деятельность при обследовании методом исключения предметов («четвертый лишний») связана со способностью к выделению существенных признаков, отвлечению, обобщению. Еще одним принципом служит анализ экспериментальных данных, органически связанный с отмеченными выше особенностями методических приемов. Заключение экспериментатора основывается не только и не столько на конечном результате деятельности больного, сколько на качестве выполнения им экспериментального задания. Существенна не выраженность той или иной «функции», свойства психики, а организация деятельности, отличие структуры психических процессов больного от нормы.

**7. Нарушения речи: клиническая и психологическая феноменологии.**

Патология речевой деятельности:

1. **Афазии**. Системное расстройство различных форм речевой деятельности, возникающее при локальных поражениях коры и “ближайшей подкорки” левого полушария (у правшей) называется афазией. Афазии проявляются в виде нарушений фонематической, морфологической и синтаксической структуры свой речи и понимания обращенной речи при сохранности движений речевого аппарата и элементарных форм слуха. Лурия выделяет семь форм афазий. Первые пять связаны с выпадением афферентных (слухового, зрительного, кинестетического) звеньев речевой функциональной системы, остальные две - с выпадением эфферентного звена.

**Сенсорная афазия.** Сенсорная афазия связана с поражением задней трети височной извилины левого полушария (у правшей) - 41-го, 42-го и 22-го полей (зоны Вернике). Артикуляция и оральные позы при сенсорной афазии сохранны, основа - нарушение фонематического слуха. В грубых случаях больные вообще не различают фонемы и не понимают обращенную к ним речь, отсутствует активная спонтанная устная речь. В менее грубых - не понимают зашумленную или быструю речь, т.е. речь в усложненных условиях, при параллельно 2 говорящих не расчленяют 2 потока речи, воспринимают слитно. В устной речи часто встречаются литеральные парафазии (замена звуков), реже - вербальные (замена целых слов). Резко затрудняется письмо под диктовку (при сохранном списывании), повторение услышанных слов, чтение (из-за невозможности контроля за правильностью своей речи).

След. две иногда объединяют под общим названием «**амнестическая афазия**», но Лурия их разделяет. Больной не может назвать предмет, как будто забывает название. При подсказке первой буквы или слога сразу вспоминает.

**Акустико-мнестическая афазия** возникает при поражении средних отделов коры левой височной области - 21-е и частично 37-е поля.Фонематический слух остается сохранным, больной понимает обращенную речь, но не способен запомнить даже небольшой речевой материал - грубое нарушение слухоречевой памяти. Резкое снижение объема слухоречевой памяти (до 2 - 3 слов) приводит к вторичному непониманию длинных фраз и вообще устной речи. Затруднен поиск слов в активной устной речи, часты вербальные парафазии, речь этих больных скудна.

**Оптико-мнестическая афазия** возникает при поражении задне-нижних отделов височной области, нижних отделов 21-го и 37-го полей. В этом случае больные не способны правильно называть предметы, пытаются дать им словесное описание, охарактеризовать функциональное назначение при том, что называние действий происходит относительно легко. При этом нарушении распадается преимущественно зрительно-мнестическое звено речевой системы, связь между зрительным образом предметов и их наименованием. С нарушением зрительных образов связана невозможность нарисовать даже элементарные объекты (при сохранности графических движений).

**Афферентная моторная афазия** возникает при поражении нижних отделов теменной области мозга (у правшей), 40-го поля. Эта форма афазии связана с нарушением кинестетической речевой афферентации, поступления ощущений от артикуляционного аппарата в кору больших полушарий во время речевого акта. Возникают нарушения произношения слов вследствие трудности различения близких артикулем (по типу литеральных парафазий). Больные не только неправильно произносят близкие артикулемы, но и неправильно воспринимают их, что ведет к вторичному нарушению функций слуховой системы.

**Семантическая афазия** возникает при поражении зоны ТРО - области стыка теменных, височных и затылочных областей мозга (37-го и частично 39-го полей слева). При семантической афазии распадаются некоторые, строго определенные семантические категории, нарушается понимание грамматических конструкций, в которых отражаются пространственные или “квазипространственные” отношения, - предлогов, слов с суффиксами, выражающими пространственные отношения, сравнительных отношений, конструкций родительного падежа, временных конструкций, выражений с логическими инверсиями, выражения с далеко разведенными логически связанными словами, предложения с переходящими глаголами, значение которых определяется контекстом или предлогом.

**Моторная эфферентная афазия** возникает при поражении нижних отделов коры премоторной области - полей 44 и частично 45-го - зоны Брока.При полном разрушении зоны Брока больной не может произнести ни слова, лишь нечленораздельные звуки. Иногда в устной речи больного остается одно слово или словосочетание (эмбол), которое используется больным, как замена всех остальных слов (в сопровождении жестикуляции, с различной интонацией). При этом больной в определенной степени понимает обращенную к нему речь.

**Динамическая афазия** возникает при поражении областей, расположенных вблизи от зоны Брока - 9, 10 и 46-е поля. Речевая адинамия, или дефект речевой инициативы, проявляется в бедности речи больных, отсутствии самостоятельных высказываний, односложности в ответах на вопросы. Динамическая афазия протекает на фоне сохранности речевой моторики и понимания устной речи. В основе этой формы афазии лежит нарушение сукцессивной организации речевого высказывания - больные не могут составить даже простейшую фразу, не могут развернуто ответить даже на элементарные вопросы. Большие затруднения больные испытывают при продуцировании заданных ассоциаций; плохо актуализируют слова, обозначающие действие, причем глаголы актуализируются труднее, чем существительные (в отличие от оптико-мнестической афазии). Динамическая афазия связана прежде всего с нарушениями структуры внутренней речи - распад предикативной структуры, а отсюда - нарушения структуры внешней речи, разнообразные аграмматизмы.

**2. Мутизм.** Полное отсутствие способности к речевой деятельности при том, что вся сенсорика остается сохранной и нет локальных поражений мозга. Восприятие речи не нарушено. Это преходящее состояние, может встречаться в рамках кататонических синдромов.

3. **Речевая бессвязность.** Грамматически правильные высказывания, не имеющие никакого смысла. Встречается на конечных стадиях шизофрении.**4. Бедность словарного состава речи.** Наблюдается при олигофрении, атеросклерозе головного мозга, которые приводят к общему обеднению психической деятельности.

**8. Основные направления клинической психологии.**

В настоящее время распространены несколько названий клинической психологии. В ряде зарубежных стран чаще используется термин "медицинская психология". В нашей стране принято употребление термина "клиническая психология". Однако зачастую термины "клиническая психология" и "медицинская психология" употребляются синонимично. При этом термином "клиническая психология" пользуются специалисты, работающие преимущественно в психологическом направлении (психологи, психотерапевты). Термин "медицинская психология" употребляется специалистами - медиками, работающими в медицинском направлении. В качестве предмета клинической психологии рассматриваются психические процессы и состояния, индивидуальные и межличностные особенности, социально-психологические феномены, проявляющиеся в различных видах деятельности человека. В.А. Кулганов, В.Г. Белов и Ю.А. Парфенов предлагают в структуре клинической психологии выделить следующие направления :

* - **нейропсихология** - раздел клинической психологии, изучающий мозговые механизмы психической деятельности человека психологическими методами для топической диагностики локальных поражений мозга" [9, с. 419]. Е.Д. Хомская наиболее полно дала определение нейропсихологии, освещая его с позиции следующих аспектов: как определение основных методологических и теоретических положений, предоставляющих информацию о понятиях высших психических функций и взаимоотношениях понятий "мозг и психика"; как определение общего методического подхода к нейропсихологическому решению проблемы "мозг и психика"; как определение места нейропсихологии с точки зрения других наук; как описание общей структуры нейропсихологических знаний; как определение взаимоотношений между нейропсихологической теорией и практикой;
* - **патопсихология** является разделом клинической психологии, который изучает закономерности распада психической деятельности и свойств личности при сравнении с нормально формирующимися и протекающими психическими процессами. Н.Л. Белопольская отмечает, что в рамках патопсихологии разрабатываются вопросы аномального психического развития, исследуются дефекты отдельных психических функций, а также инволюционные и деструктивные психические состояния. Автор указывает, что патопсихология предоставляет материал, необходимый для понимания сущности понятия "нормальное психическое развитие";
* - психосоматика;
* - психология соматического больного;
* - перинатальная психология;
* - психология аномального развития;
* - психология отклоняющегося поведения;
* - психологическое сопровождение диагностического и лечебного процесса;
* - основы психологического воздействия в клинике;
* - клиническая психология в экспертной практике.

Также авторы выделяют общую и частную клиническую психологию. Общая клиническая психология изучает :

* - психологические особенности больного человека, а именно особенности временно измененной и болезненной психики по сравнению с нормой,
* - психологию медицинского работника, в частности, врача (вопросы общения врача с пациентами, психологической атмосферы лечебного учреждения),
* - проблемы соматопсихики и психосоматических проявлений,
* -учение об индивидуальности (характер, темперамент, личность), этапы постнатального онтогенеза (детство, отрочество, юность, зрелость и поздний возраст), особенности аффективно-волевых процессов,
* - медицинскую этику, в частности вопросы врачебного долга, врачебной тайны и т.д.

Частная клиническая психология изучает такие вопросы как:

* - психологические особенности больных с пограничными формами нервно-психических расстройств (наиболее чувствительные и ранимые больные), являющиеся объектом деятельности врача любой специальности,
* - психологические особенности больных при подготовке и проведении хирургических вмешательств и в послеоперационном периоде,
* - психологические особенности больных, страдающих различными заболеваниями (инфекционными, нервно-психическими, сердечнососудистыми, гинекологическими, кожными, новообразованиями),
* - психологические особенности больных, имеющих нарушения различных органов и систем, в частности анализаторных (слепота, глухота),
* - медико-психологические особенности трудовой, военной и судебной экспертиз.

**Психофизиология**