

**Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»**

Т.В. Васильева, Д.Э. Синюк, Н.Н. Чайчиц

ПСИХОЛОГИЯ

**Учебно-методический комплекс для студентов, обучающихся
по специальности «Логопедия»**

**Брест
БрГУ имени А.С. Пушкина
2018**

УДК 159.9:167
ББК 88в7
В19

*Рекомендовано редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»*

Рецензенты:

заведующий кафедрой психологии
УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»,
кандидат психологических наук, доцент
Е.И. Медведская

Кафедра специальных психолого-педагогических дисциплин
УО «МГУ имени А.А. Кулешова»

Васильева, Т.В.

Психология : учеб.-метод. комплекс / Т.В. Васильева, Д. Э. Синюк, Н.Н. Чайчиц ; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2018. – 275 с.
ISBN

Учебно-методический комплекс предназначен для овладения материалом учебной программы по дисциплине «Психология». В содержании УМК отражены актуальные теоретические и практические проблемы психологии. Данный УМК может использоваться студентами социально-педагогического факультета, обучающимися по специальности 1-03 03 01 Логопедия.. В теоретическом разделе представлено содержание учебной дисциплины. Практический раздел содержит планы и материалы для проведения практических занятий. Раздел контроля знаний содержит материалы итоговой аттестации: требования к экзаменам. Вспомогательный раздел содержит элементы учебно-программной документации образовательной программы высшего образования, перечень использованных литературных источников.

Адресовано студентам, обучающимся по специальности «Логопедия», а также преподавателям психологии.

УДК 159.9:167

ББК 88в7

© Васильева Т.В., 2018

© УО «Брестский государственный

университет имени А.С. Пушкина, 2018

ISBN

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	13
ЛЕКЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ	28
Раздел 1. Общая психология	28
Подраздел 1.1 Введение в психологию.....	28
Тема 1.1.1 Общая характеристика психологии как науки	28
Тема 1.1.2 Становление предмета изучения в психологической науке.....	32
Тема 1.1.3 Происхождение и развитие психики в филогенезе.....	40
Тема 1.1.4 Сознание и неосознаваемые психические процессы	46
Тема 1.1.5 Методология, методы и этапы психологических исследований	51
Подраздел 1.2 Человек как субъект деятельности и познания.....	57
Тема 1.2.1 Психологическая характеристика деятельности человека.....	57
Тема 1.2.2 Психология непосредственного чувственного познания (ощущения, восприятие).....	68
Тема 1.2.3 Психология опосредствованного, обобщенного познания (мышление, речь).....	74
Тема 1.2.4 Воображение	85
Тема 1.2.5 Память.....	88
Тема 1.2.6 Внимание.....	103
Подраздел 1.3 Основы психологии личности	105
Тема 1.3.1 Представление о личности в психологии	105
Тема 1.3.2 Направленность и мотивация деятельности личности.....	110
Тема 1.3.3 Эмоции и чувства. Эмоциональные состояния и свойства личности.....	118
Тема 1.3.4 Воля. Волевые свойства личности.....	123
Тема 1.3.5 Темперамент, характер, способности как свойства личности.....	125
Раздел 2. Основы специальной психологии	142
Подраздел 2.1 Общие вопросы курса «Основы специальной психологии»	142
Тема 2.1.1 История становления специальной психологии. Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками	142
Тема 2.1.2 Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке.....	143
Тема 2.1.3 Классификация детей с особенностями психофизического развития.....	146

Тема 2.1.4 Причины отклонения в психическом развитии.....	150
Тема 2.1.5 Концептуальные основы специальной психологии.....	153
Тема 2.1.6 Принципы и методы специальной психологии.....	159
Тема 2.1.7 Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития.....	160
Тема 2.1.8 Параметры дизонтогенеза.....	163
Тема 2.1.9 Особенности развития психики в условиях разных видов депривации.....	166
Тема 2.1.10 Компенсация и коррекция отклонений в развитии. Социально-психологическая реабилитация и абилитация.....	166
Тема 2.1.11 Социально-психологические проблемы специальной психологии.....	169
Подраздел 2.2 Варианты дизонтогенеза.....	171
Тема 2.2.1 Тренинг эмпатии «Дети с особенностями психофизического развития».....	171
Тема 2.2.2 Психическое недоразвитие.....	172
Тема 2.2.3 Поврежденное развитие.....	174
Тема 2.2.4 Задержанное развитие.....	176
Тема 2.2.5 Дефицитарное развитие.....	177
Тема 2.2.6 Искаженное развитие. Дисгармоничное развитие.....	182
 ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ.....	 186
 ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ.....	 267
 СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	 272

ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методический комплекс (УМК) по курсу «Психология» предназначен для студентов социально-педагогического факультета, обучающихся по специальности 1-03 03 01 «Логопедия».

Цель УМК – содействовать формированию у студентов системы знаний и представлений о психике, о фактах, закономерностях и механизмах ее функционирования и развития, методах психологического исследования. Цель конкретизируется в следующих **задачах**:

- способствовать формированию у студентов знаний и представлений о феноменологическом своеобразии психологии как науки, общетеоретических проблемах общей психологии;
- обеспечить усвоение студентами знаний методологических принципов общей психологии, этапов и методов исследования;
- содействовать овладению студентами понятийно-категориальным аппаратом описания психики, использованию теоретических знаний по общей психологии в анализе психических явлений и психологических фактов при решении учебных профессиональных задач;
- создать условия для усвоения студентами системы знаний и представлений о сущности феномена отклоняющегося развития, его структуре и свойствах, о динамике, общих и специфических закономерностях нарушенного развития ребенка;
- содействовать формированию у студентов отношения к ребенку с особенностями психофизического развития как «к социально и психологически равноправному себе».
- способствовать формированию у студентов в образовательном процессе навыков самопознания, самообразования, самовоспитания.

Содержание УМК предполагает приобщение студентов как к теоретическому, так и деятельностному компонентам психологической культуры в области психологии. Широкое использование в процессе преподавания данного курса рефлексивно-деятельностного подхода будет способствовать этому.

Требования к освоению учебной дисциплины. В результате изучения учебной дисциплины «Психология» в соответствии с образовательным стандартом студент должен **знать**:

- основные категории и понятия психологии;
- закономерности функционирования человека как субъекта познания и деятельности;
- закономерности функционирования и развития личности в общении и межличностном взаимодействии;
- основные категории и понятия специальной психологии;

- закономерности и механизмы различных вариантов дизонтогенеза;

уметь:

- анализировать и интерпретировать систему основных понятий общей психологии;

- выделять психические явления в социальном окружении в контексте обыденной жизни и рефлексировать собственные психические процессы и качества;

- анализировать, интерпретировать и иллюстрировать факты человеческой активности посредством психологических категорий и понятий;

- применять базовые научно-теоретические знания в области общей и специальной психологии для решения теоретических и практических задач;

владеть:

- навыками сравнительного анализа и определения понятий общей и специальной психологии;

- методами психологического исследования;

- навыками использования методов психологического исследования в самопознании и для определения направлений саморазвития.

Содержание учебного материала в программе курса «Психология» включает в себя два раздела. В раздел 1 «Общая психология» включены основные вопросы теории и методологии психологии: общая характеристика психологии как науки, развитие взглядов на сущность психических явлений в различных научных школах, происхождение и развитие психики, происхождение и развитие сознания человека, методология, методы и этапы психологических исследований. Раздел раскрывает изучение когнитивных, регулятивных и эмоционально-волевых психических процессов, представляет психологическую характеристику деятельности человека, рассматривает личность и ее индивидуально-типологические особенности как общепсихологическую категорию. Раздел 2 «Основы специальной психологии» раскрывает предмет и задачи специальной психологии межпредметные связи специальной психологии с другими науками, категориальный аппарат специальной психологии, принципы и методы специальной психологии. В его содержание входит анализ причин отклонений в психическом развитии, классификации нарушений, механизмы формирования системных нарушений в психическом развитии, психологическая характеристика разных вариантов дизонтогенеза, личностные особенности детей и подростков с отклонениями в развитии.

Учебно-методический комплекс разработан в соответствии с образовательным стандартом высшего образования (ОСВО 1-03 03 01-2013), учебным планом и типовой учебной программой «Психология» для специальности 1-03 03 01 «Логопедия», утвержденной 10.03.2014 г., регистрационный номер ТД-А.476/тип.

Общее количество часов и количество аудиторных часов. Согласно типовому учебному плану на изучение курса «Психология» студентами дневной формы получения высшего образования отводится 270 часов, из них аудиторных 128 часов: 64 лекционных часа, 56 часов практических занятий, 8 часов лабораторных занятий. Из них в 1 семестре запланировано 78 аудиторных часов: 36 лекционных часов, 42 часа отведено на проведение практических занятий. Во 2 семестре запланировано 50 аудиторных часов: 28 лекционных часов, 14 часов практических занятий и 8 часов лабораторных занятий. Форма отчетности – экзамен в 1 и 2 семестрах.

Согласно типовому учебному плану на изучение курса «Психология» студентами заочной формы получения высшего образования отводится 270 часов, из них аудиторных 30 часов: 16 лекционных часов, 14 часов практических занятий. Из них в 1 семестре запланировано 16 аудиторных часов: 8 лекционных часов, 8 часов отведено на проведение практических занятий. Во 2 семестре запланировано 14 аудиторных часов: 8 лекционных часов, 6 часов практических занятий. Форма отчетности – экзамен во 2 и 3 семестрах.

Семестр	Общее количество часов по дисциплине	Всего аудиторных часов	в том числе		
			лекций	практич.	лаборат.
Дневная форма получения образования					
1	154	78	36	42	–
2	116	50	28	14	8
Итого	270	128	64	56	8
Заочная форма получения образования					
1	154	16	8	8	–
2		14	8	6	–
3	116	–	–	–	–
Итого	270	30	16	14	–

Место учебной дисциплины в системе подготовки студента, связи с другими учебными дисциплинами. Учебная дисциплина «Психология» тесно связана с освоением таких учебных дисциплин, как

«Логопсихология», «Основы методики коррекционно-развивающей работы», «Медико-биологические основы коррекционной педагогики и специальной психологии», является их базой.

Изучение курса «Психология» обеспечивает диалектико-материалистическое понимание природы психического, способствует формированию научного мировоззрения, овладению основами общей психологической грамотности, формированию мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки будущих специалистов.

Структура учебно-методического комплекса. УМК содержит теоретические материалы для изучения учебной дисциплины в объеме, установленном учебным планом по специальности «Психология». В комплексе представлены планы и материалы для проведения практических и лабораторных занятий. Практические задания разработаны таким образом, чтобы обеспечить отработку необходимых практических навыков по основным разделам изучаемой дисциплины. Наличие вопросов к экзаменам позволяет студентам реализовывать пролонгированную подготовку по данной учебной дисциплине.

УМК также содержит элементы учебно-программной документации образовательной программы высшего образования (программный компонент – примерный тематический план и содержание программы), перечень использованных литературных источников. Наличие программы по курсу и списка рекомендуемой литературы позволяет студентам самостоятельно ставить общие и частные учебные цели и осуществлять контроль за процессом усвоения дисциплины.

Рекомендации студентам по организации работы с учебно-методическим комплексом. Данный УМК может использоваться как для подготовки к занятиям, так и для самостоятельного освоения студентами курса «Психология». Материалы теоретического раздела в основном рассматриваются на лекционных занятиях. Поэтому студенты могут ознакомиться с соответствующими темами перед лекцией, что поможет им осмысленно воспринимать ее содержание, либо студенты могут обратиться к соответствующей теме учебно-методического комплекса после прослушивания лекции с целью закрепления материала и получения дополнительной информации, которая не была представлена на лекции.

Планы практических и лабораторных занятий размещены и пронумерованы в порядке, соответствующем последовательности их проведения. При подготовке к занятию законспектируйте указанные источники и выполните практические задания. На занятие необходимо представить законспектированные материалы и результаты выполнения заданий. Для правильного выполнения отдельных заданий обратитесь к теоретическому материалу.

Примерный тематический план курса

Раздел и тема	Количество часов			
	всего	лекции	практические занятия	лабораторные занятия
1 Общая психология	78	36	42	–
1.1 Введение в психологию	24	12	12	–
1.1.1 Общая характеристика психологии как науки	4	2	2	–
1.1.2 Становление предмета изучения в психологической науке	8	4	4	–
1.1.3 Происхождение и развитие психики в филогенезе	4	2	2	–
1.1.4 Сознание и неосознаваемые психические процессы	4	2	2	–
1.1.5 Методология, методы и этапы психологических исследований	4	2	2	–
1.2 Человек как субъект деятельности и познания	30	14	16	–
1.2.1 Психологическая характеристика деятельности человека	8	4	4	–
1.2.2 Психология непосредственного чувственного познания (ощущения, восприятие)	4	2	2	–
1.2.3 Психология опосредствованного, обобщенного познания (мышление, речь)	6	2	4	–

1.2.4 Воображение	4	2	2	–
1.2.5 Память	4	2	2	–
1.2.6 Внимание	4	2	2	–
1.3 Основы психологии личности	24	10	14	–
1.3.1 Представление о личности в психологии	8	2	6	–
1.3.2 Направленность и мотивация деятельности личности	4	2	2	–
1.3.3 Эмоции и чувства. Эмоциональные состояния и свойства личности	4	2	2	–
1.3.4 Воля. Волевые свойства личности	4	2	2	–
1.3.5 Темперамент, характер, способности как свойства личности	4	2	2	–
2 Основы специальной психологии	50	28	14	8
2.1 Общие вопросы курса «Основы специальной психологии»	28	20	8	–
2.1.1 История становления специальной психологии. Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками	2	2	2	–
2.1.2 Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке	4	2		–
2.1.3 Классификация детей с особенностями психофизического развития	4	2	2	–

2.1.4 Причины отклонения в психическом развитии	2	2		–
2.1.5 Концептуальные основы специальной психологии	2	2	–	–
2.1.6 Принципы и методы специальной психологии	2	2	–	–
2.1.7 Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития	4	2	2	–
2.1.8 Параметры дизонтогенеза	2	2	–	–
2.1.9 Особенности развития психики в условиях разных видов депривации	2	–	2	–
2.1.10 Компенсация и коррекция отклонений в развитии. Социально-психологическая реабилитация и абилитация	2	2	–	–
2.1.11 Социально-психологические проблемы специальной психологии	2	2	–	–
2.2 Варианты дизонтогенеза	22	8	6	8
2.2.1 Тренинг эмпатии «Дети с особенностями психофизического развития». Технологии мыследеятельности. Цикл тренинговых упражнений	8	–	–	8
2.2.2 Психическое недоразвитие	4	2	2	–

2.2.3 Поврежденное развитие	2	2		–
2.2.4 Задержанное развитие	2	–	2	–
2.2.5 Дефицитарное развитие	4	2	2	–
2.2.6 Искаженное развитие. Дисгармоничное развитие	2	2	–	–
Всего	128	64	56	8

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел 1 Общая психология

Подраздел 1.1 Введение в психологию

1.1.1 Общая характеристика психологии как науки

Наука – особая форма знания. Понятие предмета и объекта научного познания. Психологическое познание как деятельность. Общее представление об объекте и предмете психологической науки. Сравнительный анализ и основные различия житейской и научной психологии, их взаимосвязь. Психические явления, доступные психологическому изучению. Специфика научно-психологического знания. Теоретическое и прикладное значение научно-психологических исследований. Задачи научной психологии. Принципы научной психологии. Психология в системе наук. Междисциплинарные связи психологической науки. Связь психологии с естественными, философскими и социальными науками. Этические принципы в психологической науке и практике. Фундаментальные и прикладные области психологии. Отрасли психологической науки и практики: общая психология, социальная психология, психология развития и возрастная психология, педагогическая, специальная психология, клиническая психология, психофизиология, психология труда и инженерная психология, зоопсихология и сравнительная психология, психология спорта, психология рекламы, психология искусства, юридическая психология и др. Краткая характеристика предмета, задач и методов отдельных отраслей психологии. Роль общей психологии в развитии психологического знания, задачи и структура общей психологии. Формы сотрудничества психологической науки и практики. Основные категории психологической науки. Основные принципы психологии.

1.1.2 Становление предмета изучения в психологической науке

Предмет изучения психологии. Подходы к пониманию и определению предмета психологии в исторической перспективе. Развитие предмета психологии в рамках философии. Предпосылки образования психологии как науки. Становление экспериментальной психологии и выделение психологии в самостоятельную науку.

Сознание как предмет психологического исследования. Метод интроспекции. Понятие ассоциации в психологии, ассоциативная психология. Психология как наука о поведении. Обоснование объективного подхода и объективного метода исследования. Поведение как предмет психологии в бихевиоризме и необихевиоризме. Проблема неосознаваемых психических явлений в психоанализе. Целостный подход в

понимании психической жизни и возникновение гештальтпсихологии. Основные идеи гуманистического подхода в психологии.

Развитие представлений о предмете психологии в русскоязычной психологической науке. Проблема социальной обусловленности сознания. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. П. Жане – принцип перехода внешних социальных отношений в структурные компоненты психики.

Методология деятельностного подхода. Категория деятельности в психологии. Совместная деятельность людей и возникновение сознания. Деятельностный подход к анализу различных видов активности человека.

Современные представления о предмете психологии. Понятие о психике. Категория отражения в психологии. Теория психического отражения. Свойства психики как формы отражения. Структура психики. Виды психических явлений: психические процессы, свойства, состояния, образования, их взаимосвязь в структуре психики. Основные функции психики, их характеристика.

1.1.3 Происхождение и развитие психики в филогенезе

Истоки психики живых существ. Проблема происхождения психики. Материалистическое и идеалистическое понимание сущности и происхождения психики. Возникновение нервной системы и ее роль в дальнейшем развитии психики. Переход от раздражимости к чувствительности как критерий возникновения психики. Стадии и уровни развития психического отражения у животных. Элементарная сенсорная психика. Перцептивная психика. Интеллектуальная стадия развития психики.

Сравнение психики животных и человека. Формирование сознания – центральное событие антропогенеза. Рефлекторная теория поведения. Основные свойства психического отражения. Уровни отражения у человека. Проблема соотношения биологического, психического и социального в человеке. Современный взгляд на взаимосвязь физиологических и психических явлений. Основной механизм совершенствования психического как высшего уровня регуляций деятельности организма. Общественно-историческая природа психики человека. Становление сознания и личности в процессе приобретения общественно-исторического опыта. Развитие высших психических функций у человека. Основные источники развития высших психических функций. Мозг и психика. Проблема локализации психики. Теория системной динамической локализации высших психических функций (А.Р. Лурия). Развитие психики человека в онтогенезе.

1.1.4 Сознание и неосознаваемые психические процессы

Проблема сознания в психологии и философии. Общественное и индивидуальное сознание. Сознание как форма отражения человеком

действительности. Происхождение и развитие сознания. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Единство процесса овладения культурой и овладения собственной психикой. Роль знаковых систем как средств становления и развития психики человека. Высшие психические функции и их свойства. Понятие экстерииоризации и интериоризации. Признаки и свойства сознания. Структура сознания. Значение и смысл как составляющие сознания. Роль речи в функционировании человеческого сознания. Методы изучения сознания.

Осознаваемое и неосознаваемое психическое содержание. Соотношение сознательного и неосознаваемого в психике. Соотношение осознаваемых и неосознаваемых процессов в регуляции деятельности и поведения. Неосознаваемые явления в психике, их классификация и динамические связи с осознаваемыми явлениями. Различные подходы к изучению неосознаваемого. Неосознаваемые механизмы сознательных действий. Навыки и сознание. Явление и понятие установки (Д.Н. Узнадзе). Причины и механизмы осознания неосознанного содержания (феномен объективации, «решение задачи на смысл»). Неосознаваемое сопровождение сознательных действий. Неосознаваемые побудители действий. З. Фрейд о природе бессознательного. Формы проявления бессознательного. Методы выявления неосознаваемых психических процессов.

1.1.5 Методология, методы и этапы психологических исследований

Методология научного исследования. Общефилософский и общенаучный уровень методологии. Конкретно-научный уровень методологии. Взаимосвязь методологии, методов и методик исследования. Проблема методов исследования в психологии.

Основные методы исследования современной психологии, их классификация и характеристика. Организационные методы. Эмпирические методы. Интроспекция как метод исследования психики. Объективные методы исследования формирования и функционирования психических процессов. Наблюдение как основной метод исследования. Виды наблюдений. Требования к научному наблюдению. Эксперимент. Особенности эксперимента как метода исследования. Виды эксперимента. Психодиагностические методы исследования, их характеристика. Биографические методы.

Методы обработки данных. Интерпретационные методы, оптимальные условия их применения для решения научных задач и в практике. Этапы психологического исследования.

Подраздел 1.2 Человек как субъект деятельности и познания

1.2.1 Психологическая характеристика деятельности человека

Категория деятельности. Отличие деятельности от поведения и активности. Специфика человеческой деятельности. Теория деятельности А.Н. Леонтьева. Структура деятельности. Понятия действия, операции и средства осуществления деятельности. Мотивация деятельности. Внутренние и внешние компоненты деятельности.

Виды и развитие человеческой деятельности. Игра как вид деятельности. Учение и его особенности. Труд как деятельность.

Общение как деятельность. Общение и совместная деятельность. Психологическая характеристика совместной деятельности. Многоплановый характер общения: общение как обмен информацией (коммуникативная сторона), общение как взаимопознание и взаимопонимание людей (перцептивная сторона), общение как выработка единой стратегии взаимодействия (интерактивная сторона). Познавательные, личностные и деловые мотивы общения. Вербальные и невербальные средства общения.

Деятельность и развитие человека. Понятие ведущего вида деятельности. Структурные преобразования деятельности в процессе ее развития.

Умения, навыки, привычки. Умения и навыки как структурные элементы деятельности. Образование умений и навыков. Двигательные умения и навыки. Познавательные умения и навыки. Практические умения и навыки. Понятие привычки и ее места в структуре деятельности.

1.2.2 Психология непосредственного чувственного познания (ощущения, восприятие)

Понятие об ощущениях. Роль ощущений в жизни и деятельности человека. Физиологическая основа ощущений. Эмпирические характеристики ощущений. Образы ощущения. Основные свойства ощущений. Классификация ощущений. Закономерности ощущений и особенности их взаимодействия. Психофизика. Закон Г. Фехнера. Закон С. Стивенса. Пороги ощущений. Методы измерения порогов. Изменчивость абсолютного и относительного порогов ощущений. Адаптация и сенсбилизация органов чувств. Явления синестезии и контраста ощущений.

Ощущение и восприятие как различные формы отражения реальности. Основные подходы и теории восприятия: структуралистская теория восприятия (В. Вундт, Э. Титченер), гештальттеория восприятия (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келер), экологическая теория Дж. Гибсона, теория восприятия Г. Гельмгольца, теория восприятия Д. Хэбба, теория перцептивных гипотез Дж. Брунера, теория восприятия У. Найссера.

Представления о развитии восприятия Ж. Пиаже. Экспериментальные исследования А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца. Понятие образа мира А.Н. Леонтьева. Теория развития путем формирования перцептивных действий А.В. Запорожца и др. Восприятие и деятельность. Роль двигательной активности в развитии ощущений и восприятия.

Специфика сенсорных и перцептивных образов, условия их возникновения. Стадии становления перцептивного образа. Основные свойства и феномены восприятия. Основные характеристики восприятия. Основные свойства перцептивных образов.

Вторичные образы (представления). Основные характеристики представления. Отличительные характеристики представления от восприятия. Пространственно-временная структура вторичных образов: панорамность, взаимообособленность фигуры и фона, выпадение абсолютных величин, преобразование геометрической фигуры в топологическую схему, simultанность, сдвиги в отображении длительности, особенности отображения последовательности. Специфика модальных характеристик вторичного образа, изменения интенсивности характеристик. Производные свойства представлений: неустойчивость, фрагментарность, обобщенность. Их соотношение с характеристиками первичных образов. Когнитивные схемы и их функции.

Восприятие пространства, времени, движения. Процесс восприятия пространства: восприятие величины, формы, объемности и удаленности предметов. Исследование конфигуративных аспектов перцептивного образа. Феноменальные характеристики фигуры и фона. Бинокулярное зрение. Зрительные иллюзии. Восприятие движения. Основные признаки восприятия реального движения. Две системы восприятия движения: изображение – сетчатка и глаз – голова. Восприятие времени. Формирование «зрительных образов» у слепоглухонемых детей. Создание искусственных органов чувств и формирование у слепых «кожного зрения». Значение умозаключений и жизненного опыта в восприятии. Апперцепция.

1.2.3 Психология опосредствованного, обобщенного познания (мышление, речь)

Понятие мышления. Мышление как процесс активного творческого познания и преобразования действительности. Физиологическая основа мышления. Связь мышления с другими сторонами сознания человека. Особенности мышления человека. Развитие мышления. Виды мышления, их характеристика. Основные формы мышления. Мыслительные операции. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. Мышление и мотивация. Представление об операциональном составе процесса решения

задач, его средствах и способах. Проблемный характер, фазовая динамика мыслительного процесса. Мышление и интеллект.

Понятие о языке и речи. Речь в структуре сознания человека. Специфика изучения речи в психологии. Основные проблемы и методы психолингвистики. Понятие речевой деятельности и речевого действия. Виды речи, их психологические особенности. Функции речи. Развитие речи в онтогенезе. Психолингвистическая модель порождения и функционирования речи. Теории восприятия речи (акустическая, моторная, анализ через синтез и др.). Психосемантика, вербальное и невербальное общение. Взаимосвязь мышления и речи. Значение и смысл.

1.2.4 Воображение

Понятие воображения. Различные подходы к объяснению природы воображения в истории психологии. Функции воображения. Воображение и личностное развитие. Отличие образов воображения от образов восприятия и памяти. Значение воображения для перехода от чувственного к рациональному познанию. Роль воображения в мыслительном процессе. Виды воображения. Физиологическая основа процессов воображения. Воображение и психические познавательные процессы. Связь с эмоциями. Развитие воображения. Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Способы создания образов воображения. Воображение и творческие способности, креативность личности.

1.2.5 Память

Общее представление о памяти. Память как высшая психическая функция. Классификация видов памяти. Процессы памяти и их основные характеристики. Свойства памяти. Закономерности памяти. Психологические теории памяти. Ассоциативная теория памяти. Гештальттеория памяти. Психоаналитическая теория памяти. Бихевиористическая теория памяти. Когнитивные модели памяти. Модель памяти Н. Во и Д. Нормана, модель памяти Р. Аткинсона и Р. Шиффрина. Модель уровневой переработки Ф. Крейка и Р. Локхарта. Представления о памяти в рамках теории деятельности. Физиологические теории памяти. Физические теории памяти. Биохимические теории памяти. Эффект реминисценции. Индивидуальные особенности памяти, их качественные и количественные характеристики. Мнемотехнические приемы запоминания. Эмоциональный и мотивационный компоненты памяти.

1.2.6 Внимание

Понятие и основные функции внимания. Особенности внимания как психического процесса и как психического состояния. Внимание как ключевая проблема психологии сознания. История учений о внимании в различных направлениях и школах психологии (Вундт, Джеймс, Титченер, Рибо, Ланге и др.). Исследования внимания в когнитивной психологии.

Физиологическая основа внимания. Учение о доминанте А. Ухтомского. Роль внимания в регуляции других психических процессов и деятельности. Виды внимания. Внимание как высшая психическая функция. Внимание как проявление активности личности (по Н.Ф. Добрынину). Внимание как действие умственного контроля (по П.Я. Гальперину). Внимание и установка. Свойства внимания. Развитие внимания в онтогенезе. Методы исследования внимания.

Подраздел 1.3 Основы психологии личности

1.3.1 Представление о личности в психологии

Понятия «индивид», «личность», «индивидуальность» в системе человекознания. История изучения феноменов «индивид», «личность», «индивидуальность». Соотношение понятий «индивид», «личность», «индивидуальность». Понятие личности в философии, социологии и психологии. Многозначность понятия «личность» в современной психологии. Теоретические подходы к изучению личности в психологии. Основные характеристики личности: целостность, единство, неповторимость. Психологическая структура личности в русскоязычной и зарубежной психологии.

Самосознание личности и процессы саморегуляции. Образ «Я» и его структура. Идеальное Я, реальное Я, ретроспективное Я, отвергаемое Я и др. Самооценка и ее виды: общая и конкретная самооценка. Функции самооценки. Уровень притязаний. Психологическая защита личности: подавление, проекция, регрессия, рационализация и др.

Развитие личности. Биологические предпосылки и социальные условия развития личности. Гетерохронность развития человека. Понятие личностной зрелости и жизненного пути. Понятие социализации. Объективный и субъективный подходы к выделению движущих сил развития личности.

1.3.2 Направленность и мотивация деятельности личности

История и современное состояние психологии мотивов. Потребность как свойство живых систем и как основа процессов мотивации. Общая организация мотивационной сферы. Потребности и мотивация. Теории мотивации в зарубежной психологии. Специфика исследования мотивации в бихевиоризме, психоанализе, гештальтпсихологии, гуманистической психологии, современной позитивистской психологии. Проблема мотивации в психологии деятельности. Проблема активности личности в различных психологических теориях.

Мотивационная сфера человека. Мотивационные процессы и проблема принятия решений. Установки, уровни проявления установок.

Проблема взаимодействия мотивации и ситуационных факторов. Казуальная атрибуция и мотивация. Реакции на состояние фрустрации. Проблема стресса. Понятие оптимума мотивации. Закон Йеркса – Додсона. Мотивация отдельных видов деятельности. Мотивация труда и учебной деятельности.

Основные этапы развития мотивационной сферы человека. Механизмы появления новых мотивов в онтогенезе. Особенности эстетической и нравственной мотивации, их развитие в онтогенезе. Проблемы отклонений в мотивационном развитии человека. Мотивация делинквентного поведения.

1.3.3 Эмоции и чувства. Эмоциональные состояния и свойства личности

Понятие эмоций в психологии. Развитие представлений об эмоциях в истории психологии. Основные тенденции в интерпретации эмоций. Теоретические подходы к изучению эмоциональных процессов. Учение об аффектах Б. Спинозы. Трехмерная концепция чувств В. Вундта. Представление Ч. Дарвина о выражении эмоций. Теория эмоций Дж. Ланге. Физиологические теории эмоций. Психоаналитическая концепция эмоций. Развитие представления об эмоциях в русскоязычной психологии.

Назначение и виды эмоциональных процессов. Условия возникновения эмоционального процесса. Эмоциональные состояния. Уровни и виды эмоциональных состояний. Высшие чувства и их значение в развитии и формировании личности. Обусловленность эмоций потребностями и ситуацией. Основные функции эмоций. Свойства эмоциональных процессов. Выражение эмоций. Объективные и субъективные показатели эмоций, их надежность. Специфические особенности эмоциональных процессов по сравнению с познавательными.

1 3.4 Воля. Волевые свойства личности

Понятие воли, волевого действия и волевой регуляции. Соотношение волевой и произвольной регуляции. Различные подходы к пониманию и исследованию воли. Тенденция в развитии представлений о воле. Теории воли. Свойства воли. Функции воли. Волевые качества личности. Первичные волевые качества личности. Вторичные, или производные, волевые качества. Воля как высший уровень психической регуляции. Воля и формирование высших психических функций человека. Волевая регуляция поведения. Воля, сознание и речь. Структура волевого действия. Простой и сложный волевой акт. Наличие препятствий, борьба мотивов как условия возникновения и осуществления волевого акта. Развитие волевой регуляции в онтогенезе. Основные направления развития воли.

1.3.5 Темперамент, характер, способности как свойства личности

Темперамент как форма интеграции первичных индивидуальных свойств. История учений о типах темперамента. Современные теории темперамента. Основные проявления темперамента. Свойства темперамента. Классификация существующих типологий темперамента. Развитие свойств темперамента. Методы исследования темперамента. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности. Понятие индивидуального стиля деятельности.

Понятие характера в психологии. Характер и темперамент человека. Основные подходы к изучению характера. Структура характера. Типология характеров в работах П.Б. Ганнушкина и А.Е. Личко. Аналитический подход Л.Ф. Лазурского. Акцентуации характера, типология акцентуаций. Пути формирования характера.

Представление о способностях в психологии. Способности и задатки. Понятие задатков. Задатки как органические предпосылки способностей. Общие и специальные способности. Связь между способностями, знаниями, умениями и навыками. Виды способностей. Показатели и признаки способностей. Структура сложных способностей. Уровни развития способностей. Условия развития способностей. Психологические требования к деятельности, формирующей и развивающей способности. Понятие об одаренности. Талант и гениальность.

РАЗДЕЛ 2 ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Подраздел 2.1 Общие вопросы курса «Основы специальной психологии»

2.1.1 История становления специальной психологии. Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками

Историческая последовательность формирования знаний об отклонениях в развитии. Каритативная, клиническая, реабилитационная, социокультурная модели отношения к людям с нарушениями в развитии.

Специальная психология как научный курс, предметом которого является развитие психики, протекающее в неблагоприятных условиях. Основные отрасли современной специальной психологии. Систематизация задач специальной психологии (по В.И. Лубовскому). Междисциплинарный статус специальной психологии; внутриспсихологический уровень и внешнепсихологический уровень взаимосвязи.

Роль и значение Л.С. Выготского в становлении и развитии специальной психологии. Современное состояние специальной психоло-

гии. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.

2.1.2 Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке

Понятие «среднестатистическая норма», «функциональная норма». Основные условия нормального психического развития (по А.Р. Лурии). Основные подходы к решению проблемы «норма-патология»: интуитивно-эмпирический, частотный, культурально-релятивный, адаптационный, гуманистический, уровневый.

Дихотомия «норма-патология» с точки зрения уровневого подхода. Сочетание нарушений психофизиологического, индивидуально-психологического и личностно-смыслового уровней при психическом недоразвитии, задержанном, поврежденном, дефицитарном, искаженном, дисгармоническом развитии.

2.1.3 Классификация детей с особенностями психофизического развития

Классификация как метод научного познания. Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь. Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10). Современные классификации В.В. Лебединского, Т.В. Семенович, М.М. Семаго.

2.1.4 Причины отклонения в психическом развитии

Патогенные факторы: биологические причины отклоняющегося развития (генетические, пренатальные, натальные, постнатальные вредности); психосоциальные факторы отклоняющегося развития (депривационные феномены как причина и следствие нарушенного развития, сущность депривационных феноменов). Факторы резистентности и уязвимости. Опосредующие факторы: преимущественная локализация вредоносного воздействия, его интенсивность, экспозиция, частота, собственные свойства индивида (возраст, компенсаторные возможности; качество оказываемой помощи. Причинно-следственные связи между патогенными факторами и нарушенным развитием.

2.1.5 Концептуальные основы специальной психологии

Концептуальные источники специальной психологии. Психологическая теория деятельности. Проблема обучения детей с ОПФР с позиций теории деятельности.

Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Значимость теории П.Я. Гальперина для специальной психологии.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении человеческой психики: понятие «социального наследования» как специфически человеческого пути развития психики; понятие «высшие психические функции»; понятие «интериоризация». Роль биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка. Сензитивные периоды в развитии. Идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка. Соотношение обучения и развития. Уровень актуального развития. Зона ближайшего развития. Обучаемость. Значение основных концепций Л.С. Выготского для специальной психологии.

Теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций. Значение теории А.Р. Лурии для специальной психологии.

Теория социализации и социального влияния. Сущность, условия и критерии социализации. Сущность социального онтогенеза ребенка. Институты социализации детей. Значение теории социализации для специальной психологии.

2.1.6 Принципы и методы специальной психологии

Философские и общепсихологические принципы, используемые специальной психологией: принцип отражательности, принцип детерминизма, принцип единства сознания и деятельности, генетический принцип. Понятие системогенеза. Специфичные принципы специальной психологии: принцип комплексности, принцип системного структурно-динамического изучения, принцип качественного анализа, сравнительный принцип, принцип раннего диагностического изучения, принцип выявления и учета возможностей ребенка, принцип единства диагностической и коррекционной помощи детям с ОПФР.

Понятие о научном методе. Методы сбора информации. Метод беседы. Наблюдение как метод в специальной психологии, его своеобразие в процессе изучения лиц с ОПФР. Особенности самонаблюдения. Виды и формы экспериментальных техник, применяемых в специальной психологии. Особенности использования метода эксперимента. Стандартизированные психодиагностические процедуры и их использование. Метод анкет и опросов. Метод анализа продуктов деятельности. Анамнестический метод в процессе изучения различных форм нарушенного развития.

2.1.7 Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития

Общие в норме и при дизонтогенезе закономерности развития: взаимодействие биологического и социального факторов развития; единство психики и деятельности; поэтапность развития; системность развития.

Модально-неспецифические закономерности: нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации; снижение общей психической активности в познании предметного и социального мира и, как следствие, затруднение взаимодействия с социальной средой, риск возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности; снижение общего уровня развития и, как следствие, более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности; возникновение вторичных дефектов в процессе психического развития ребенка с дизонтогенезом; нарушение словесной регуляции деятельности – недостаточность и специфические особенности словесного опосредования; нарушение у всех детей, в разной мере и форме, речевого общения; иной, чем у нормальных детей, качественный состав ведущих функций интеллекта; высокая степень зависимости каждой из психических функций от уровня развития остальных; более медленный темп развития, несовпадение с сензитивными периодами; изменения в развитии личности ребенка; наличие возможностей формирования психики у детей с нарушениями развития в виде зоны ближайшего развития.

Модально-специфические закономерности: возможность выработки новых условных связей без участия речи или при частичном словесном опосредовании у детей с интеллектуальной недостаточностью; низкий уровень познавательной активности при относительно высоких возможностях обобщения и отвлечения, проявляющихся при сотрудничестве с взрослым у детей с задержкой психического развития, и т. д.

Закономерности, характеризующие развитие психики детей внутри одного вида нарушений в психическом развитии.

2.1.8 Параметры дизонтогенеза

Основные параметры дизонтогенеза (по В.В. Лебединскому). Понятие о структуре нарушенного развития. Представление о первичном (ядерном), вторичном (системном), третичном (неспецифическом) дефекте в психическом развитии. Понятие «множественные физические и (или) психические нарушения», «тяжелые физические и (или) психические нарушения».

Механизмы формирования вторичных отклонений: основной механизм вторичных нарушений; механизм, связанный с сензитивными периодами становления разных сторон психики; коммуникативный; деятельностный; депривационный.

Личностные реакции на первичный дефект: игнорирование, вытеснение, компенсация, гиперкомпенсация, астенический тип реагирования.

2.1.9 Особенности развития психики в условиях разных видов депривации

Сущность депривационных феноменов. Культуральная и социальная депривации. Сенсорная депривация. Коммуникативная депривация. Материнская депривация. Депривация и нарушенное развитие. Принципы профилактики депривационных явлений.

2.1.10 Компенсация и коррекция отклонений в развитии.

Социально-психологическая реабилитация и абилитация

Понятие о компенсаторных феноменах. Внутрисистемная компенсация. Межсистемная компенсация. Уровни реализации компенсаторных процессов. Защитные механизмы и копинг-стратегии. Теория о сверхкомпенсации А. Адлера. Понятие о декомпенсации, гиперкомпенсации, псевдокомпенсации. Адаптационные и компенсаторные процессы. Понятие «коррекция». Понятия «реабилитация», «абилитация».

2.1.11 Социально-психологические проблемы специальной психологии

Становление ребенка с ОПФР как субъекта социальной среды. Усвоение им социальных ролей, норм и ценностей. Навыки взаимодействия. Представления о мире. Система отношения окружающих к такому ребенку.

Психологическая реальность ребенка с нарушениями в развитии: устойчивые (семья), изменчивые (совокупность социальных структур) параметры, оказывающие влияние на его поведение и развитие.

Характеристика семей, воспитывающих детей с ОПФР (по Л.М. Шипициной). Качественные изменения семьи «особого» ребенка, происходящие на психологическом, соматическом, социальном уровнях. Отношение родителей к ребенку с отклонениями в развитии (по В.С. Соммерсу).

Детские образовательные учреждения как ведущий институт социализации (друзья, дети из общественных групп, помогающие взрослые). Позитивные и негативные психологические аспекты совместного образования нормально развивающихся детей и детей с особенностями в развитии.

Подраздел 2.2 Варианты дизонтогенеза

2.2.1 Тренинг эмпатии «Дети с особенностями психофизического развития»

Технологии мыследеятельности. Цикл тренинговых упражнений.

2.2.2 Психическое недоразвитие

Олигофрения – форма тотального психического недоразвития. Понятие «умственная отсталость». Анализ существенных признаков умственной отсталости. Этиология. Структура дефекта. Степени олигофрении, их психологическая характеристика. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой. Классификация М.С. Певзнер.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при психическом недоразвитии. Особенности социализации и социальной адаптации при психическом недоразвитии.

2.2.3 Поврежденное развитие

Органическая деменция. Этиология. Виды органической деменции по этиологическому критерию (эпилептическая, травматическая, склеротическая и т. д.) Систематика органической деменции исходя из критерия динамики болезненного процесса: резидуальная и прогрессирующая. Структура дефекта. Классификация Г.Е. Сухаревой. Понятие «полевое поведение». Различия в динамике деменции и олигофрении.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при поврежденном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при поврежденном развитии.

2.2.4 Задержанное развитие

Понятие «задержка психического развития». История изучения детей с задержкой психического развития, представленность в популяции. Терминология, используемая для обозначения данной категории детей в стране и за рубежом. Этиология. Структура дефекта (по Е.С. Слепович). Классификация ЗПР по этиологическому признаку, предложенная К.С. Лебединской. Понятия «психический инфантилизм», «гармонический инфантилизм», «моторный инфантилизм», «соматогенный инфантилизм», «дисгармонический инфантилизм», «органический инфантилизм». Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Психический статус ребенка с задержкой психического развития. Понятие «минимальная мозговая дисфункция». Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как проявление минимальной мозговой дисфункции: психологическая характеристика, перспективы преодоления.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при задержанном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при задержанном развитии.

2.2.5 Дефицитарное развитие

Нарушения развития в связи с недостаточностью зрения и слуха. Систематика нарушений сенсорной сферы. Этиология. Взаимосвязь

степени выраженности сенсорного дефекта от времени его возникновения. Структура дефекта. Специфика компенсаторных процессов.

Нарушения развития в связи с недостаточностью двигательной сферы. Детский церебральный паралич как основная причина двигательных расстройств в детском возрасте. Этиология ДЦП. Формы ДЦП (по К.А. Семеновой): спастическая диплегия (болезнь Литтля), двойная гемиплегия, гиперкинетическая форма, атонически-астеническая форма, гемипаретическая форма. Структура дефекта.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дефицитарном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.

2.2.6 Искаженное развитие. Дисгармоническое развитие

Понятие «синдром раннего детского аутизма (РДА)». Характерные признаки проявления РДА. История изучения детей с ранним детским аутизмом, представленность в популяции. Этиология. Отличия синдрома Каннера от синдрома Аспергера. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Классификация состояний по степени тяжести: полная отрешенность от происходящего; активное отвержение; захваченность аутистическими интересами; трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому). Проблемы дифференциальной диагностики РДА.

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при искаженном развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при искаженном развитии.

Психопатия как форма дисгармонии личности. Определение психопатии. История изучения детей с дисгармоническим развитием личности, представленность в популяции. Этиология. Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра. Виды психопатий по происхождению: ядерные (конституциональные), краевые (приобретенные), органические. Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы (по О.В. Кербикову): возбудимые, неустойчивые, тормозимые, психастенические, шизоидные, мозаичные. Структура дефекта (по В.В. Лебединскому).

Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии. Особенности социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии.

ЛЕКЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ

РАЗДЕЛ 1 ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Подраздел 1.1 Введение в психологию

Тема 1.1.1 Общая характеристика психологии как науки

В отличие от мифологии, искусства, религии, наука переходит на позиции *рационального отношения к миру* и развивается как свободная деятельность разума. Научное познание направлено на поиск оснований, исходных идей и принципов, на которые опирается человеческое понимание окружающей действительности и отношение к ней. При этом то, что в житейском опыте, в обыденном сознании, в религии воспринимается как несомненная и непоколебимая истина, для науки часто служит лишь отправным пунктом научного исследования.

Наука использует теоретическую форму мышления и вырабатывает специальные методы, обеспечивающие возможность строить теории на почве твердо установленных фактов. Одну из важнейших особенностей науки составляет обоснованность и достоверность добываемого ею знания. Наука является основной социальной формой познавательной деятельности человека. В отличие от познания, «вплетенного» в обыденную практику, игру, искусство и т. д., *наука есть познание, обособившееся в самостоятельную сферу деятельности*. Цель ее – производство истинного знания. Целью науки является истина сама по себе, истина как таковая.

Таким образом, **наука** – специфическая форма познавательной деятельности, направленная на достижение нового знания, осуществляемая научным сообществом в конкретных социокультурных условиях. Наука является феноменом культуры и предстает как явление социальное.

Термин «*психология*» можно буквально перевести как «наука о душе» (от др.-греч. *psyche* "душа", от др.-греч. *logos* – "разумное слово, наука"). Самым интересным является то, что в тот момент, когда этот термин появился (1590 г.), перед психологией как наукой встала необходимость уйти от сложившегося ранее понимания психологии как учения о душе и начать эмпирически, т. е. опытным путем, изучать явления сознания. В XVII в. возникла эмпирическая психология как наука о явлениях сознания. Впоследствии новых определений предмета психологии было много, но неизменным оставалось одно – название науки, которое фиксировало преобладание в развитии научно-психологического знания.

Психология – наука о фактах, закономерностях и механизмах возникновения, развития и функционирования психики.

Различия житейских и научных психологических знаний

Любая наука имеет в качестве своей основы некоторый житейский, эмпирический опыт людей. Чем же отличаются житейские психологические знания от научных? Рассмотрим эти отличия.

Первое отличие. Житейские психологические знания *конкретны*: они приурочены к конкретным ситуациям, конкретным людям, конкретным задачам. Так, известно, что официанты, продавцы, водители такси – тоже хорошие психологи. Но в каком смысле, для решения каких задач? Как мы знаем, часто – довольно прагматических. Также конкретные прагматические задачи решает ребенок, ведя себя одним образом с матерью, другим – с отцом и снова совсем иначе – с бабушкой. В каждом конкретном случае он точно знает, как надо себя вести, чтобы добиться желаемой цели. Но вряд ли мы можем ожидать от него такой же проницательности в отношении чужих бабушки или мамы. Итак, житейские психологические знания характеризуются конкретностью, ограниченностью задач, ситуаций и лиц, на которые они распространяются.

Научная психология, как и всякая наука, стремится к *обобщениям*. Для этого она использует *научные понятия*. В научных понятиях отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения. Научные понятия четко определяются, соотносятся друг с другом, связываются в законы. Так, проучившись в школе, вы познакомились с большим количеством научных понятий из физики, химии, биологии, русского языка и т. д. Например, когда мы используем научное понятие «глагол», то осознаем, что это все слова, которыми можно обозначить движения, действия... То же происходит и в психологии. Можно очень долго описывать человека, перечисляя в житейских терминах его качества, черты характера, поступки, отношения с другими людьми. Научная же психология ищет и находит такие обобщающие понятия, которые не только экономят описания, но и за сочетанием частных позволяют увидеть общие законы развития личности и ее индивидуальные особенности.

Нужно отметить одну особенность научных психологических понятий: они часто совпадают с житейскими по своей внешней форме, т. е., попросту говоря, выражаются теми же словами. Однако внутреннее содержание, значения этих слов, как правило, различны. Житейские термины обычно более расплывчаты и многозначны.

Второе отличие житейских психологических знаний состоит в том, что они носят *интуитивный характер*. Это связано с особым способом их

получения: они приобретаются путем практических проб и прилаживания. Подобный способ особенно отчетливо виден у детей – у них хорошая психологическая интуиция. А как она достигается? Путем ежедневных и даже ежемесячных испытаний, которым они подвергают взрослых и о которых последние не всегда догадываются. В ходе этих испытаний дети обнаруживают, из кого можно «вить веревки», а из кого нельзя.

В отличие от житейских, научные психологические знания *рациональны* и вполне *осознанны*. Обычный путь состоит в выдвижении словесно формулируемых гипотез и проверке логических вытекающих из них следствий.

Третье отличие состоит в способах передачи знаний и даже в самой возможности их передачи. В сфере практической психологии такая возможность *весьма ограничена*. Это непосредственно вытекает из двух предыдущих особенностей житейского психологического опыта – его конкретного и интуитивного характера. Глубокий психолог Ф.М. Достоевский выразил свою интуицию в написанных им произведениях, мы их все прочли – стали мы после этого столь же проницательными психологами? Передается ли житейский опыт от старшего поколения к младшему? Как правило, с большим трудом и в очень незначительной степени. Вечная проблема «отцов и детей» состоит как раз в том, что дети не могут и даже не хотят перенимать опыт отцов. Каждому новому поколению, каждому молодому человеку приходится самому «набивать шишки» для приобретения этого опыта.

В то же время в науке знания аккумулируются и передаются с большим, если можно так выразиться, КПД. Накопление и передача научных знаний возможна благодаря тому, что эти знания кристаллизируются в понятиях и законах. Они *фиксируются в научной литературе* и передаются с помощью вербальных средств, т. е. речи и языка *в процессе специально организованного обучения*.

Четвертое отличие состоит в методах получения знаний в сферах житейской и научной психологии. Житейский психолог может для решения своих задач использовать *самонаблюдение и наблюдение за поведением других людей, а также беседы с ними*. Решая задачи научной психологии, профессиональные психологи не ограничиваются этими методами, а используют также различные виды психологического эксперимента, изучение продуктов деятельности человека и другие методы. Суть экспериментального метода состоит в том, что исследователь не ждет стечения обстоятельств, в результате которого возникает интересующее его явление, а вызывает это явление сам, создавая соответствующие условия. Затем он целенаправленно варьирует эти условия, чтобы выявить закономерности, которым данное явление

подчиняется. С введением в психологию экспериментального метода (открытия в конце прошлого века первой экспериментальной лаборатории) психология оформилась в самостоятельную науку.

Пятое отличие и вместе с тем преимущество научной психологии состоит в том, что она располагает *обширным, разнообразным и иногда уникальным фактическим материалом*, недоступным во всем своем объеме ни одному носителю житейской психологии. Материал этот накапливается в том числе в специальных отраслях психологической науки, таких как возрастная психология, педагогическая психология, пати- и нейропсихология, психология труда и инженерная психология, зоопсихология и др.

Шестое отличие. *Субъектом* житейского психологического познания может быть *любой человек*, которому необходимо для каких-то целей учитывать психологию другого человека или свою собственную. Совсем маленький ребенок, например, быстро распознает, в каком настроении находится его мама и стоит ли сейчас к ней подходить со своими проблемами. Взрослый человек в той или иной форме также учитывает психологию окружающих людей («Моя свекровь по утрам ужасно раздражительна, и лучше с ней на кухне не встречаться») и что-то может сказать и о своих психологических особенностях («У меня мягкий характер»). Мы говорим также о том, что прекрасными психологами являются выдающиеся писатели, актеры, режиссеры и т. д. К сожалению, многие криминальные личности также весьма хорошо разбираются в человеческой психологии и пользуются нашими слабостями с целью получения выгоды для себя.

Субъектом научного познания изучаемой в психологической науке реальности может быть *как отдельный представитель научного сообщества, так и само научное сообщество в целом*, поэтому так важно для любой науки – и тем более психологии – знание закономерностей жизни различных научных сообществ, одной из типичных форм которых является научная школа.

Седьмое отличие. *Объектом* познания житейского психолога выступают, как правило, *другие люди и он сам в повседневных ситуациях общения*, поэтому получаемые знания заведомо ограничены этими обыденными условиями и привычными объектами. Когда житейский психолог оказывается в каких-либо экстремальных ситуациях, он с удивлением обнаруживает, что ничего не знал ни о себе, ни о других людях, потому что теперь они ведут себя как-то иначе (не случайно народная мудрость утверждает, что «друзья познаются в беде»). Или, скажем, житейский психолог никогда не сталкивался с психически

больным человеком, и поэтому никакой житейский опыт не поможет ему в практической работе в клинике.

Напротив, обучение научной психологии предполагает знакомство с поведением как людей (в том числе с особенностями в развитии) в самых различных, в том числе экстремальных, ситуациях, так и животных, обладающих психикой. При этом в научной психологии объектом исследования выступают также тексты различного рода, представляющие собой «следы» деятельности человека, объективированную форму существования его мыслей, чувств и т. п. (мемуары, письма, литературные тексты, картины и др.). Овладевая методами научной психологии, человек получает возможность приобрести знания о любом объекте психологических исследований.

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

Тема 1.1.2 Становление предмета изучения в психологической науке

Отделение психологии от философии и других наук было не одномоментным событием. Однако существует условная дата рождения психологии как самостоятельной науки. Это **1879 г.** – год появления в Лейпцигском университете первой в мире лаборатории экспериментальной психологии. Эта лаборатория была открыта немецким физиологом, философом и психологом **Вильгельмом Вундтом** (1832–1920), который организовал ее работу на основе предложенной им программы построения психологии как самостоятельной науки и создал большую психологическую школу, где обучались и воспитывались будущие психологи разных стран мира. В. Вундт считал, что психология как наука о сознании должна решать следующие задачи: 1) описание свойств сознания, 2) выделение элементов (атомов) сознания – ощущений, представлений и чувствований, 3) установление связей между элементами, 4) нахождение законов психической жизни. Для решения этих задач он использовал в качестве основного метода тщательную и строго контролируемую аналитическую интроспекцию (от лат. *introspecto* – гляжу внутрь, всматриваюсь), расчленяющей сознание на элементы; в качестве вспомогательного – эксперимент.

Свойства сознания

- 1) ритмичность (связанность, группировка впечатлений) – сознание есть структура;
- 2) неоднородность – наличие центра (фокуса) сознания и периферии;

3) объем – количество простых впечатлений, которое испытуемый в данное время воспринимает как единое целое (16–40 ударов метронома). Люди по-разному группируют впечатления – выделение области поля внимания. Объем внимания – количество элементов, которое испытуемый в данное время воспринимает ясно и отчетливо (7 ± 2).

Таким образом, сознание как непосредственный опыт субъекта выступало для В. Вундта и его последователей предметом исследования. Для этого направления был характерен сенсуализм (нет никаких сознательных процессов, невыводимых из ощущений и несводимых в конечном итоге к ним). Сами ощущения возникают безо всякой активности со стороны субъекта, как только предмет появится перед глазами (эта позиция может быть обозначена как механицизм). Механицизм чувствуется также в объяснении сложных явлений сознания, возникающих из простых путем установления ассоциативных связей между ними.

Интроспективная психология – психологические концепции, прибегающие к использованию субъективного метода интроспекции как к главному. Для всех представителей интроспективной психологии единым является понимание сознания как «совокупности сознаваемых нами состояний» (В. Вундт).

Бихевиоризм (от англ. *behaviour* "поведение") – направление в американской психологии, возникшее в США в начале 1910-х гг. Его основателем был американский психолог **Джон Уотсон** (1878–1958). По его мнению, до сих пор существовавшая интроспективная психология вообще не могла называться наукой, поскольку в качестве предмета изучения в ней выступала субъективная реальность, не доступная объективному исследованию. Поэтому Дж. Уотсон отвергал интроспективную психологию и считал, что необходимо отказаться от изучения сознания и исследовать поведение индивида (человека и животных) от рождения до смерти как единственно возможную для психологического изучения объективную реальность. Свою программу Дж. Уотсон изложил в статье «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913), в которой он представил поведение как совокупность всех внешне наблюдаемых реакций организма на внешние воздействия (стимулы). Единицей анализа поведения выступает простейшая схема «стимул – реакция» (S – R). Все психические процессы рассматриваются в бихевиоризме исключительно в рамках этой схемы. Бихевиористы предлагают в качестве методов исследования поведения объективное наблюдение и эксперимент. Целью бихевиоризма является не только изучение, но и предсказание, изменение поведения.

Необихевиоризм – направление в психологии, возникшее в результате развития идей классического бихевиоризма американскими учеными (**Э. Толменом, К. Халлом**) начиная с 20–30-х гг. XX в. Они ввели в классическую схему «стимул – реакция» промежуточные переменные. Предполагалось, что содержание «промежуточных переменных» (этим понятием обозначались «ненаблюдаемые» познавательные и мотивационные компоненты поведения) может быть выявлено в лабораторных экспериментах по характеристикам поведения индивида, определяемым посредством специальных операций исследователя.

Гештальтпсихология – психологическое направление, возникшее в Германии и выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Гештальтпсихология была основана в начале 1910-х гг. XX в. немецкими психологами – **Максом Вертгеймером** (1880–1943), **Вольфгангом Келером** (1887–1967) и **Куртом Коффкой** (1886–1941). Условной датой рождения этого направления считается 1912 г. – год выхода в свет работы М. Вертгеймера «Экспериментальные исследования восприятия движения». Как следует из данного названия, гештальтпсихология возникла из исследований восприятия. В центре ее внимания – характерная тенденция психики к организации опыта в доступное пониманию целое. Например, при восприятии букв с «дырами» (недостающими частями) сознание стремится восполнить пробел, и мы узнаем целую букву. Выступая против выдвинутого интроспективной психологией принципа расчленения сознания на элементы, гештальтпсихологи предлагали идею целостности образа и несводимости его свойств к сумме свойств элементов. По мнению этих теоретиков, предметы, составляющие наше окружение, воспринимаются чувствами не в виде отдельных объектов, а как организованные формы. Восприятие не сводится к сумме ощущений, а свойства фигуры не описываются через свойства частей. Собственно «гештальт» представляет собой понятие, обозначающее целостные, несводимые к сумме своих частей структуры сознания, упорядочивающие многообразие отдельных явлений. Одним из методов гештальтпсихологии является метод феноменологической интроспекции (самонаблюдения), в ходе которого субъект обращается к содержанию собственного сознания. Сознание (предмет психологии) в гештальтпсихологии понимается как некое динамическое целое, «поле», каждая точка которого взаимодействует со всеми остальными, а единицей анализа является гештальт. Помимо исследований восприятия в гештальтпсихологии велось изучение процессов мышления (В. Келер, К. Дункер), процессов психического развития (К. Коффка), динамических процессов функционирования личности (К. Левин).

Персонализм (от лат. *persona* "личность") – психологическая концепция (**В. Штерн**), согласно которой предметом психологии должно стать не сознание само по себе, а личность как особая первичная реальность, изначально обладающая целостностью и активностью, выражающейся в способностях к свободному волеизъявлению, саморазвитию и самоусовершенствованию. Все психические процессы и сознание в целом рассматриваются с точки зрения достижения этих целей личности. Основной проблемой персонализма является неспособность объяснить природу активности личности.

Психоанализ (фрейдизм) – направление, возникшее из клинической практики изучения и лечения истерических неврозов. Заслуга его создания принадлежит австрийскому врачу **Зигмунду Фрейду** (1856–1939). Результаты этой практики, а также анализ явлений обыденной жизни (сновидений, остроумия, ошибочных действий) были проинтерпретированы З. Фрейдом как проявления действия общих психологических механизмов. В центр фрейдизма были поставлены бессознательные психические процессы и мотивация.

Структура личности по З. Фрейду

1. «*Оно*» (*Id*) – сфера бессознательного, наиболее примитивная составляющая, которая охватывает все врожденное, подчиненное принципу удовольствия. Это вместилище бессознательных, иррациональных реакций и импульсов, источник психической энергии.

2. «*Я*» (*Ego*) – сознательная инстанция, промежуточная между «*Оно*» и «*Сверх-Я*». Следует принципу реальности, вырабатывая ряд механизмов, позволяющих адаптироваться к среде.

3. «*Сверх-Я*» (*Super-Ego*) представляет собой усвоенные с детства традиционные ценности и общественные идеалы. Это продукт культуры, складывающийся из комплекса совести, моральных черт и норм поведения, которые контролируют действия «*Я*» и предписывают ему моральные образцы подражания и деятельности в контексте высших социальных чувств. Можно сказать, что «*Супер-Эго*» оперирует в рамках принципа моральности.

«*Оно*» находится в конфликте со «*Сверх-Я*», поэтому сфера «*Я*» является ареной борьбы бессознательных инстинктов и влечений, прорывающихся из «*Оно*», с нормами и ценностями, находящимися в сфере «*Сверх-Я*».

Постоянное противоборство трех сфер личности в значительной мере смягчается, по З. Фрейду, специальными «защитными механизмами» («механизмами защиты»), образовавшимися в результате эволюции человека. Важнейшими из неосознаваемых «защитных механизмов», призванных обеспечить известную целостность и стабильность личности в

условиях конфликта противоречивых импульсов и установок, З. Фрейд считал «сублимацию» (процесс преобразования и переадресования сексуальной энергии в различные формы деятельности, приемлемые индивидом и обществом), «вытеснение» (бессознательное устранение индивидом мотивов своих действий из сферы сознания), «регрессию» (переход на более примитивный уровень мышления и поведения), «проекцию» (неосознанное перенесение, «приписывание» собственных ощущений, представлений, желаний, мыслей, влечений и зачастую «постыдных», бессознательных стремлений другим людям), «рационализацию» (бессознательное стремление индивида к рациональному обоснованию своих идей и поведения даже в тех случаях, когда они иррациональны), «фиксацию поведения» (тенденцию «Я» к сохранению апробированных, эффективных стереотипов поведения, известное изменение которых может привести к патологическому навязчивому стремлению к повторениям) и пр.

Обычно, говоря о психоаналитическом методе, называют *метод свободных ассоциаций*, с помощью которого З. Фрейд пытался добраться до забытого больным содержания психической жизни, вытесненного в бессознательное. Этот метод заключается в том, что клиент психоаналитика, находясь в расслабленном состоянии, начинает говорить все, что ему придет в голову по поводу какого-нибудь элемента своего сновидения или мучающего его страха, не отказываясь ни от одной ассоциации, какой бы странной, чудовищной или постыдной она ему ни показалась. Для З. Фрейда ассоциации являлись смысловой связью, которая могла помочь «вытащить» в сознание некоторые бессознательные содержания, неприемлемые для сознания больного и в то же время выявляющие скрытый смысл того или иного болезненного симптома. Фактически метод свободных ассоциаций оказывается техническим приемом, который используется не только при толковании симптомов невротических расстройств, но и – в других случаях – для толкования сновидений (в том числе здоровых людей) и так называемых ошибочных действий. Таким образом, можно выделить следующие методы изучения бессознательного: *анализ невротических симптомов, толкование сновидений и анализ ошибочных действий*.

Еще одним методом, с помощью которого психоаналитик и его пациент могут проникнуть в бессознательное, является *анализ* так называемого *переноса*, или *трансфера* (особого феномена, который довольно часто возникает при психоаналитическом общении психоаналитика с пациентами). Больная вдруг начинает испытывать к психоаналитику чувства (нежно-дружеские или злобно-ревнивые), выходящие за пределы объективно-нейтральных взаимоотношений в

системе «врач – пациент». С точки зрения З. Фрейда, это результат бессознательной проекции на психоаналитика детских установок и желаний больной, которые она испытывала когда-то к своему отцу. В трансфере З. Фрейд увидел еще один способ, с помощью которого врач может показать своему больному его скрытые бессознательные желания – они фактически «объективируются» и становятся для пациента различимыми.

Неофрейдизм – одно из самых значительных и влиятельных направлений в психологии XX в., представители которого пытаются модифицировать некоторые положения классического фрейдизма (психоанализа). Неофрейдизм возник в 20–30-е гг. XX в. На его становление повлияли идеи **К.Г. Юнга** и особенно **А. Адлера**, подчеркнувшего роль социальных условий и чувства общности в процессах определения целей личности. Сохраняя положение об определяющей роли бессознательных процессов, теоретики неофрейдизма пытаются преодолеть или смягчить идею пансексуализма, сформулированную З. Фрейдом, и делают акцент на значении социокультурных условий в возникновении неврозов и конфликтов личности (**К. Хорни**, **Г. Салливан**). **А. Фрейд**, **Э. Эриксон** пересматривают одно из фундаментальных положений фрейдизма о доминирующей роли бессознательного и полагают, что Эго играет гораздо более важную роль. Помимо борьбы с влечениями Эго регулирует взаимоотношения личности со средой, выступая как относительно автономное образование, имеющее собственные структурные характеристики и собственную систему защитных механизмов (А. Фрейд). Процесс психосоциального развития личности также может быть рассмотрен через призму становления Эго (Э. Эриксон).

Французская социологическая школа – социологическая концепция и выработанный на ее основе общественно-исторический подход к пониманию психики человека. Выдвинута **Э. Дюркгеймом**, **Л. Леви-Брюлем**. По Э. Дюркгейму, человек – биосоциальное существо, в котором сосуществует два начала: индивидуальное (его основой является организм) и социальное (формируется обществом). Общество – это независимая от индивидов реальность, воплощенная в коллективных представлениях (социальные нормы и обычаи, религия, интеллектуальные операции, правила морали и т. п.). Коллективные представления, существующие в обществе, внедряются в сознание индивидов путем особого духовного процесса взаимодействия сознаний, опосредованного речью.

Гуманистическая психология – направление в психологии, возникшее на рубеже 50-х и 60-х гг. XX в. в США. Основные представители – **К. Роджерс**, **А. Маслоу**, **В. Франкл**. Предметом исследований и практической работы в гуманистической психологии

является целостный человек, рассматриваемый как уникальная и неповторимая личность, имеющая собственную программу развития, способная к самоактуализации (осуществлению своих потенций, способностей, талантов и пр.). Психическая реальность человека представлена в его переживаниях мира и себя в мире. В практической работе гуманистическая психология придерживается принципов безоценочного принятия другого человека, глубокого эмоционального контакта с ним с целью актуализации его творческих потенций и подведения его к самостоятельному решению жизненных проблем.

Чтобы составить предварительное представление о том, что такое «психика», рассмотрим *психические явления* – *факты внутреннего, субъективного опыта субъекта*. Фундаментальное свойство субъективных явлений – их непосредственная представленность субъекту. Это означает, что мы не только видим, чувствуем, мыслим, вспоминаем, желаем, но и *знаем*, что видим, чувствуем, мыслим и т. п.; не только стремимся, колеблемся или принимаем решения, но и *знаем* об этих стремлениях, колебаниях, решениях. Иными словами, психические процессы не только происходят в нас, но также непосредственно нам открываются. Наш внутренний мир – это как бы большая сцена, на которой происходят различные события, а мы являемся одновременно и действующими лицами, и зрителями.

Эта уникальная особенность субъективных явлений открываться нашему сознанию поражала воображение всех, кто задумывался над психической жизнью человека. А некоторые ученые считали, что психология должна заниматься только тем, что переживается субъектом и непосредственно открывается его сознанию, а единственный метод (т. е. способ) изучения этих явлений – самонаблюдение. Однако этот вывод был преодолен дальнейшим развитием психологии.

Дело в том, что существует целый ряд *других форм проявления психики*, которые психология выделила и включила в круг своего рассмотрения. Среди них – факты поведения, неосознаваемые психические процессы, психосоматические явления, наконец, творения человеческих рук и разума, т. е. продукты материальной и духовной культуры. Во всех этих фактах, явлениях, продуктах психики проявляется, обнаруживает свои свойства и поэтому через них может изучаться.

Итак, под *психическими явлениями* понимаются субъективные переживания или элементы внутреннего опыта субъекта. Под *психологическими фактами* подразумевается гораздо более широкий круг проявлений психики, в том числе их объективные формы (в виде актов поведения, телесных процессов, продуктов деятельности людей,

социально-культурных явлений), которые используются психологией для изучения психики – ее свойств, функций, закономерностей.

Предметом психологии является психика. Психика открывается человеку в виде его ощущений, восприятий, мыслей, чувств, желаний, стремлений и т. д. В русскоязычной психологии о психике говорят как о психическом отражении действительности.

***Отражение** – всеобщее свойство материи, заключающееся в способности одних объектов воспроизводить в своих характеристиках согласно своей природе свойства и отношения других объектов при их непосредственном взаимодействии.*

***Психика** – особая, высшая форма отражения субъектом действительности, которая заключается в создании идеальной картины мира и регуляции на ее основе дальнейшего взаимодействия с этой действительностью.*

Из данного определения следует ряд основополагающих суждений о природе и механизмах проявления психики. Во-первых, психика – это свойство только живой материи. Причем не просто живой материи, а высокоорганизованной живой материи. Во-вторых, главная особенность психики заключается в способности отражать объективный мир. Что это означает? Буквально это значит следующее: высокоорганизованная живая материя, обладающая психикой, обладает способностью получения информации об окружающем ее мире. В то же время получение информации связано с созданием этой высокоорганизованной материей определенного психического, т. е. субъективного по своей природе и идеалистического (нематериального) по своей сути образа, который с определенной мерой точности является копией материальных объектов реального мира. В-третьих, получаемая живым существом информация об окружающем мире служит основой для регуляции внутренней среды живого организма и формирования его поведения, что в целом определяет возможность относительно длительного существования этого организма в постоянно изменяющихся условиях среды обитания. Следовательно, живая материя, обладающая психикой, *способна реагировать* на изменение внешней среды или на воздействия объектов окружающей среды.

Чем более развито живое существо, тем более сложны механизмы его адаптации. Самые сложные механизмы адаптации мы наблюдаем у человека. Мы вправе полагать, что адаптация человека направлена не только на обеспечение его биологического существования, но и на обеспечение его существования в обществе.

Кроме этого, и регуляция внутреннего состояния у человека происходит на более сложном уровне, поскольку приток информации об изменившихся условиях внешней среды порождает определенные

изменения в протекании психических процессов, т. е. у человека происходит и психическая адаптация.

Психическое отражение имеет следующие *свойства*: активность, субъективность, идеальная форма. Психические явления выполняют в жизни индивида сигнальную функцию (психические явления сигнализируют о положении человека и ориентируют его в окружающем мире), оценочную (психическое отражение позволяет оценивать то, в каком отношении к потребностям человека находятся условия среды), регулятивную (человек отражает свое место в действительности и планирует свою активность).

Тема 1.1.3 Происхождение и развитие психики в филогенезе

Проблема критерия психики всегда считалась одной из самых трудных проблем психологической науки. Некоторые ученые, например немецкий физиолог XIX в. Э. Дюбуа-Реймон, считали, что она никогда не будет решена. Тем не менее на протяжении исторического пути психологии как науки периодически давались возможные ответы на вопросы о критериях психики и о том, когда она возникает в истории развития мира. А.Н. Леонтьев посвятил рассмотрению этих вопросов несколько работ, среди них выделяется книга «Проблемы развития психики», первое издание которой вышло в 1959 г. и которая была удостоена в 1963 г. Ленинской премии. В ней он, прежде всего, подвергает критике имевшиеся точки зрения на решение *проблемы возникновения психики*. А.Н. Леонтьев выделяет четыре следующие позиции:

1) *антропсихизм* (критерием психики признается ее осознанность; поэтому у животных психики нет, так как нет сознания; этой точки зрения придерживался Р. Декарт);

2) *панпсихизм* (учение о всеобщей одушевленности – психика признается существующей как неотъемлемое свойство любого материального образования, и поэтому проблема ее возникновения снимается; эту точку зрения разделял, например, Б. Спиноза);

3) *биопсихизм* (согласно данной позиции психика – душа – есть у любого живого существа, в том числе у растений; этой позиции придерживался Аристотель);

4) *нейропсихизм* (согласно данной точке зрения имеется строго объективный критерий психики: наличие нервной системы; этой позиции придерживались Ч. Дарвин, Г. Спенсер).

Первую позицию А.Н. Леонтьев критиковал как очень узкую, вторую как слишком широкую. Третья позиция не позволяет установить качественного различия между живым организмом, не обладающим психикой, и субъектом, обладающим таковой. Нейропсихизм недостаточен потому, что

он постулирует жесткую связь между появлением психики и появлением нервной системы, а ведь связь органа и функции является подвижной, поскольку одну и ту же функцию могут выполнять разные органы.

Отвергая вышеуказанные точки зрения и соответствующие критерии психики, А.Н. Леонтьев предложил свой критерий. По его мнению, объективный признак психики – это способность организма (в этом случае можно говорить уже о субъекте) реагировать на так называемые абиотические свойства внешней среды (мира). Под *абиотическим стимулом* понимается такое свойство предметов, которое прямо и непосредственно не определяет процессы жизнедеятельности того или иного организма, однако (при объективной связи с биотическим фактором) может выступать для субъекта сигналом наличия последнего в мире.

Биотическим стимулом называется такой внешний фактор окружающей среды, который прямо и непосредственно участвует в метаболизме (обмене веществ) в реагирующем на него организме.

Пример биотического стимула – свет для хлорофиллового растения. Без энергии света в соответствующих органах растения не вырабатываются из неорганических веществ органические. Для других живых существ этот же свет может быть абиотическим стимулом, потому что обмен веществ в их организмах прямо от этого фактора не зависит. Тем не менее они реагируют на этот нейтральный для жизнедеятельности организма стимул из внешней среды, поскольку в индивидуальной деятельности данных субъектов этот стимул приобрел для них «сигнальное значение» (биологический смысл). Возьмем для примера собаку, которая используется в исследованиях по формированию условных рефлексов. После включения света (лампочки) через небольшое время собака получает пищу. После определенного числа сочетаний абиотического и биотического стимулов она начинает радоваться одному только включению лампочки, пытается лизать эту лампочку и т. п. Свет приобрел для нее сигнальное значение, или, иначе говоря, биологический смысл (смысл пищи).

По А.Н. Леонтьеву, появление реакции на биологически нейтральный стимул, выступающий для субъекта в его сигнальном значении, означает возникновение *чувствительности* – собственно психического отражения реальности. Способность организмов реагировать на биотические стимулы называется *раздражимостью* (она является допсихической или непсихической формой отражения мира организмом). Итак, первичное отражение на уровне живых систем приобретает форму раздражимости.

Раздражимость – способность отражать биологически значимые свойства окружающей среды при их непосредственном воздействии;

способность живой материи отвечать на воздействия окружающей среды избирательной реакцией, соответствующей свойствам витального стимула (глаз замуривается на яркий свет, процессы жизнедеятельности замедляются при сильном понижении температуры и пр.).

На более высоком уровне развития организма появляется **чувствительность** как способность отражать нейтральные свойства окружающей среды, которые являются сигналами, признаками биологически значимых свойств среды (свойства среды – цвет, форма, запах и пр. сами по себе нейтральны, не являются жизненно значимыми характеристиками). Чувствительность не только к самим значимым характеристикам среды, но и к их признакам существенно повышает адаптационные возможности индивида. Чувствительность служит критерием появления простейшего психического отражения.

Таким образом, психика свойственна всем живым существам, обладающим чувствительностью (это критерий психики по А.Н. Леонтьеву).

Развитие психики в филогенезе проходит ряд качественных уровней. **Сенсорная психика** – низший уровень отражения отдельных свойств и явлений окружающей действительности, выражается в способности иметь ощущения. Типичная форма поведения – инстинктивная, безусловный рефлекс разворачивается в ответ на строго определенные условия среды. **Перцептивная психика** – уровень отражения целостных предметов и явлений в конкретной ситуации, выражается в способности восприятия. Типичная форма поведения – условно-рефлекторная. Стадия **практического интеллекта** характеризуется способностью отражать связи и отношения между предметами и явлениями в наглядной ситуации, выражается в конкретных формах мышления. Отражаются не только компоненты окружающей среды, но и собственная активность, зависимость между своими действиями и получаемым результатом. Появляется способность не только к выработке новых рефлексов, но и к формированию целостных форм поведения, обусловленных конкретной ситуацией и возможностями индивида. Поведение характеризуется индивидуальной вариативностью приобретаемых в процессе жизни форм. Высшей формой отражения действительности является **сознание** – отражение объективной действительности и себя в ней и построение целостной картины мира во всей совокупности его внутренних связей и закономерностей. Появляется внеситуативность, деятельность направляется не условиями ситуации, а собственными целями субъекта, в соответствии с которыми окружающая действительность преобразуется. Среда перестает играть доминирующую роль в качестве источника активности,

человек как сознательный субъект становится источником своей активности.

В изучение того, как работа мозга обеспечивает сложнейшие формы психической деятельности, существенный вклад внесла нейропсихология. Один из ее создателей, советский психолог Александр Романович Лурия (1902–1977) установил, что для осуществления психической деятельности необходимо взаимодействие трех основных блоков (аппаратов) человеческого мозга.

Первый блок – *энергетический блок*, поддерживающий тонус, необходимый для нормальной работы коры больших полушарий головного мозга. Мозговые структуры, обеспечивающие деятельность этого блока, располагаются в подкорковых отделах мозга и в стволе мозга.

Функциональное значение первого блока в обеспечении психических функций состоит, прежде всего, в регуляции процессов активации, в обеспечении общего активационного фона, на которых осуществляются все психические функции, в поддержании общего тонуса ЦНС, необходимого для любой психической деятельности. Этот аспект работы первого блока имеет непосредственное отношение к процессам внимания – общего, неизбирательного и селективного, а также в сознании в целом. Первый блок мозга также непосредственно связан с процессами памяти, с запечатлением, хранением и переработкой разномодальной информации.

Первый блок мозга является непосредственным мозговым субстратом различных мотивационных и эмоциональных процессов и состояний. Первый блок мозга воспринимает и перерабатывает разную интероцептивную информацию о состояниях внутренней среды организма и регулирует эти состояния с помощью нейрогуморальных, биохимических механизмов.

Таким образом, первый блок мозга участвует в осуществлении любой психической деятельности, и особенно в процессах внимания, памяти, регуляции эмоциональных состояний и сознания в целом.

Второй блок – *приема, переработки и хранения информации*. Мозговые структуры, обеспечивающие деятельность этого блока, расположены в задних отделах обоих полушарий коры головного мозга. Он включает три области, каждая из которых обеспечивает прием и переработку определенного типа информации: затылочная – зрительной, височная – слуховой и теменная – общечувствительной. Он включает основные анализаторные системы: зрительную, слуховую и кожно-кинестетическую, корковые зоны которых расположены в задних отделах больших полушарий головного мозга. Работа этого блока обеспечивает модально-специфические процессы, а также сложные интегративные

формы переработки экстероцептивной информации, необходимой для осуществления высших психических функций.

Этот блок состоит из трех надстроенных друг над другом корковых зон. Первичные зоны принимают нервные импульсы, вторичные – обрабатывают полученную информацию и, наконец, третичные – обеспечивают наиболее сложные формы психической деятельности, для выполнения которых необходимо участие различных областей мозговой коры. В третичных зонах осуществляются логические, грамматические и другие сложные операции, требующие участия абстрактного мышления. Они ответственны за сохранение информации, человеческую память.

Кора задних отделов больших полушарий обладает рядом общих особенностей, позволяющих объединить ее в единый блок мозга. В ней выделяют «ядерные зоны» анализаторов и «периферию», или первичные, вторичные и третичные поля. К ядерным зонам анализаторов относят первичные и вторичные поля, к периферии – третичные поля.

Все первичные корковые поля характеризуются топическим принципом организации («точка в точку»), согласно которому каждому участку рецепторной поверхности (сетчатки, кожи, кортиевого органа) соответствует определенный участок в первичной коре, что и дало основание называть ее проекционной. Величина зоны представительства того или иного рецепторного участка в первичной коре зависит от функциональной значимости этого участка. Первичные корковые поля непосредственно связаны с соответствующими релеедрами таламуса. Функции первичной коры состоят в максимально тонком анализе различных физических параметров стимулов определенной модальности, причем клетки-детекторы первичных полей реагируют на соответствующий стимул по специфическому типу (не проявляя признаков угашения реакции по мере повторения стимула).

Вторичные поля коры получают более сложную, переработанную информацию с периферии, чем первичные. Вторичные корковые поля функционально объединяют разные анализаторные зоны, осуществляя синтез раздражений и принимая непосредственное участие в обеспечении различных гностических видов психической деятельности.

Третичные поля коры задних отделов больших полушарий находятся вне «ядерных зон» анализаторов. К ним относятся верхнетеменная область, нижнетеменная область, средневисочная область и зона ТРО = temporalis (височная) + parietalis (теменная) + occipitalis (затылочная). Для третичных полей коры характерен «третичный ассоциативный комплекс», т. е. переключение импульсов от клеток II-го слоя к клеткам III-го слоя. Третичные поля не имеют непосредственной связи с периферией и связаны горизонтально лишь с другими корковыми зонами.

Третичные поля коры многофункциональны. С их участием осуществляются сложные надмодальностные виды психической деятельности – символической, речевой, интеллектуальной. Особое значение среди третичных полей коры имеет зона ГРО, обладающая наиболее сложными интегративными функциями.

Третий блок – блок *программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности* – включает моторные, премоторные и префронтальные отделы коры лобных долей мозга. Лобные доли характеризуются большой сложностью строения и множеством двухсторонних связей с корковыми и подкорковыми структурами. К третьему блоку мозга относится конвекситальная лобная кора с ее корковыми и подкорковыми связями.

Многочисленные корково-корковые и корково-подкорковые связи конвекситальной коры лобных долей мозга обеспечивают возможности, с одной стороны, переработки и интеграции самой различной афферентации, а с другой – осуществления различного рода регуляторных влияний. Анатомическое строение третьего блока мозга обуславливает его ведущую роль в программировании замыслов и целей психической деятельности, в ее регуляции и осуществлении контроля за результатами отдельных действий, а также всего поведения в целом.

Общая структурно-функциональная модель организации мозга, предложенная А.Р. Лурией, предполагает, что различные этапы произвольной, опосредованной речи, осознанной психической деятельности осуществляются с обязательным участием всех трех блоков мозга. В начальной стадии формирования мотивов в любой сознательной психической деятельности принимает участие преимущественно первый блок мозга. Он обеспечивает также оптимальный общий уровень активности мозга и осуществление избирательных, селективных форм активности, необходимых для протекания конкретных видов психической деятельности. Первый блок мозга преимущественно ответствен и за эмоциональное «подкрепление» психической деятельности (переживание успеха – неуспеха). Стадия формирования целей, программ деятельности связана преимущественно с работой третьего блока мозга так же, как и стадия контроля за реализацией программы. Операциональная стадия деятельности реализуется преимущественно с помощью второго блока мозга. Поражение одного из трех блоков (или его отдела) отражается на любой психической деятельности, так как приводит к нарушению соответствующей стадии (фазы, этапа) ее реализации. Повреждение или недоразвитие любого из этих блоков, а также отдельных областей, зон головного мозга влечет за собой множественные нарушения.

А.Р. Лурия и его сотрудники исследовали, как больные с локальными (т. е. местными, ограниченными) поражениями различных частей мозга выполняют различные умственные операции, в частности решают задачи. Так, например, нарушение отделов коры височной области приводит к тому, что больной оказывается не в состоянии удерживать в памяти сложное условие задачи. Поэтому части условия у них пропадают.

Еще более сложные нарушения возникают при нарушениях лобных долей. А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова отмечают, что у людей с массивным поражением лобных долей мозга память обычно не страдает, они сохраняют умение определять общий смысл логико-грамматических отношений и оперировать числами. Однако эти больные оказываются не в состоянии решить сколько-нибудь сложные задачи из-за невозможности составить план их решения [45, с. 197].

Тема 1.1.4 Сознание и неосознаваемые психические процессы

Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

Свойства сознания

1. В структуре сознания в каждый конкретный момент времени можно выделить два компонента (или поля): поле собственно сознания (менее ясного и отчетливого) и поле внимания (более ясного и отчетливого). В первом случае говорят о *периферии сознания*, во втором случае – о *фокусе сознания*.

2. *Ограниченность* сознания (оно вмещает ограниченное число простых впечатлений). Фокус сознания (поле внимания) характеризуется определенным объемом. Этот объем измеряется количеством объектов, которые могут быть ясно и отчетливо представлены в сознании одновременно – обычно это 7 ± 2 элемента. Например, человек осознает, что сейчас читает – в данный момент времени это содержание находится в фокусе его сознания, а все остальное на его периферии (то, что происходит за окном, в другом конце помещения и т. д.). Но вдруг кто-то хлопнул дверью или за окном раздался громкий звук, и фокус его сознания, словно луч прожектора, переместится на новый объект.

3. Из этой «двойственности» сознания вытекает другая его характеристика – *избирательность*: в потоке сознания отражаются не все объекты окружающего мира, а только наиболее значимые для нас в данный момент времени, связанные с нашими актуальными потребностями, интересами, ценностями. Но для отражения даже этих предметов необходимо проявить психическую *активность*.

4. Отсюда следующие свойства сознания – *активность* и *направленность*. Активность сама по себе является свойством всех живых существ и необходимым условием любого психического отражения. Активность сознания проявляется в том, что психическое отражение объективного мира человеком носит не пассивный характер, в результате которого все отражаемые психикой предметы имеют одинаковую значимость, а, наоборот, происходит дифференциация по степени значимости для субъекта психических образов. Вследствие этого сознание человека всегда направлено на какой-то объект, предмет или образ, т. е. оно обладает свойством *интенции* (направленности).

5. *Рефлексивность* – способность наблюдать за собственным потоком сознания, произвольно делать какие-то его элементы более осознанными и отчетливо представленными в сознании.

6. *Разделение «Я» и «не-Я»*: кому принадлежат эти фантазии, чувства, мысли, переживания?

7. Сознание – это не только статичный образ мира, картинка, это в первую очередь процесс – «поток» (по У. Джемсу). Этот поток течет непрерывно во времени: проснувшийся утром человек не ощущает перерыва в своем *потоке сознания*.

8. *Ритмичность*. Отдельные элементы сознания имеют тенденцию к образованию групп элементов, связанных между собой. Это может происходить произвольно или под управлением внимания. За счет группировки объем внимания и сознания могут увеличиваться.

Сознание не только способствует лучшей адаптации человека к окружающему миру, но и, в отличие от психики животных, позволяет человеку самому приспособлять мир под свои потребности.

Сознание – это не только образ или картинка окружающего нас мира. Благодаря сознанию человек, в отличие от животных, способен отличить этот образ от самого внешнего мира. Например: эксперимент с очками, переворачивающими мир. Для слепого человека мир не исчезает, он продолжает существовать объективно, просто образ мира в сознании человека меняется, беднеет, становится более ограниченным.

Благодаря такому разделению образа мира и самого мира человек способен иметь отношение к этому миру, может противопоставить себя миру. Животное на это не способно – оно само является частью природы и функционирует по ее законам.

Отсюда следует более объективное, беспристрастное отражение человеком мира в отличие от животных. Человек отражает и такие свойства и стороны окружающего мира, которые напрямую не связаны с его потребностями, и даже те, которые могут противоречить его потребностям.

Структура сознания (А.Н. Леонтьев):

- *Чувственная ткань сознания* – система образов и ощущений, формируемых в результате непосредственного взаимодействия человека с окружающей средой. Чувственная ткань создает ощущение реальности отражения мира, связывает человека с действительностью.

- *Система значений* – культурно выработанное и обобщенное обозначение явлений реальности и их субъективного переживания. Имея сходный жизненный опыт, человечество выработало общепринятые средства его обозначения: понятия (выражаемые прежде всего в речи), категории, эталоны, нормы, ценности.

- *Система личностных смыслов* – наполнение индивидуальным смыслом и отношением общепринятых понятий и категорий окружающего мира, «значение для меня».

Основные характеристики сознания:

- *Социальность* – 1) происхождение: сознание появляется у человека только при жизни в обществе, 2) природа: содержание сознания определяется содержанием культуры общества.

- *Опосредованность* – непосредственное отражение мира преломляется через систему выработанных значений и сугубо человеческих способов жизнедеятельности, ребенок учится видеть предметы круглыми, синими и пр., думать понятиями, называть свои состояния и действовать как человек.

- *Произвольность* – используя средства осуществления деятельности, человек не может не осознавать, средством *чего* именно он пользуется, поэтому психические средства делают человека хозяином своей психики.

Теория культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского

Теория культурно-исторического развития высших психических функций, раскрывающая происхождение сознательных и произвольных психических процессов у человека, была создана **Л.С. Выготским**. Исходная общепсихологическая предпосылка данной теории состояла в следующем: специфика бытия человека заключается в его особом отношении к миру: человек взаимодействует с природой не прямо и непосредственно, как животные, а при помощи орудий труда, опосредствованно. Из этого положения Л.С. Выготский сделал вывод, что психика человека как отражение его бытия также является опосредствованной, т. е. человек отражает окружающий мир и управляет своим поведением при помощи особых средств – «психологических орудий», примером таких орудий являются различные системы знаков (символов, эталонов и т. п.), самой важной из которых является

естественный язык. С изменением и развитием общества изменяются и знаковые системы, что, в свою очередь, влечет изменения в структуре и содержании высших психических функций, поэтому теория называется культурно-исторической. В процессе своего развития ребенок может присвоить эти «орудия» только в совместной деятельности со взрослым, поэтому основной закон развития высших психических функций у ребенка звучит следующим образом: «*Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, социальная деятельность, т.е. как функция *интерпсихическая*, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления, как функция *интрапсихическая**». Это означает, что развитие психики ребенка осуществляется в процессе интериоризации социальной, совместной, внешней, практической деятельности в деятельность индивидуальную, внутреннюю, психическую. Усвоение ребенком «психологических орудий» преобразует его психику: она становится произвольной и осознанной.

*Высшие психические функции – свойственный человеку уровень развития психических процессов (восприятия, мышления, внимания, памяти и т.п.). По Л.С. Выготскому, высшие психические функции (процессы) отличаются от так называемых натуральных следующими особенностями: они *социальны по происхождению* (закон развития высших психических функций: от интерпсихических к интрапсихическим), *опосредствованы по структуре* (благодаря знаку, за которым закреплено значение), *осознанны и произвольны в своих функциональных характеристиках*.*

Неосознаваемые психические процессы

В психике представлены сознательные и неосознаваемые явления (человек может не осознавать механизм выполнения действия, установку, источник побуждений и интересов). Будучи носителем сознания, человек способен осознать неосознанное явление по следующему *механизму осознания* (С.Л. Рубинштейн): бессознательное переживание переходит в сознательное, когда осознается предмет переживания, система связей, в которую включен этот предмет, объект, на который направлено переживание.

Все неосознаваемые процессы можно разбить на три больших класса: 1) неосознаваемые механизмы сознательных действий;

2) неосознаваемые побудители сознательных действий;

3) «надсознательные» процессы.

В первый класс – **неосознаваемых механизмов сознательных действий** – входят три подкласса:

а) неосознаваемые автоматизмы;

- б) явления неосознаваемой установки;
- в) неосознаваемые сопровождения сознательных действий.

Под неосознаваемыми автоматизмами обычно подразумевают действия или акты, которые совершаются «сами собой», без участия сознания. Иногда говорят о «механической работе», о работе, при которой «голова остается свободной». «Свободная голова» и означает отсутствие сознательного контроля. Анализ автоматических процессов обнаруживает их двойное происхождение. Некоторые из этих процессов никогда не осознавались, другие же прошли через сознание и перестали осознаваться.

Первые составляют группу *первичных автоматизмов*, вторые – группу *вторичных автоматизмов*. Первые называют иначе *автоматическими действиями*, вторые – *автоматизированными действиями или навыками*.

Рассмотрим явления неосознаваемой установки. В советской психологии существует целое направление (грузинская школа психологов), которое разрабатывает проблему установки в очень широком масштабе. Грузинские психологи являются непосредственными учениками и последователями выдающегося советского психолога Д.Н. Узнадзе, который создал теорию установки и организовал разработку этой проблемы силами большого коллектива.

Понятие «*установка*» – это готовность организма или субъекта к совершению определенного действия или к реагированию в определенном направлении. То есть речь идет именно о *готовности* к предстоящему действию. Если навык относится к периоду осуществления действия, то установка – к периоду, который ему *предшествует*.

Фактов, демонстрирующих готовность или предварительную настройку организма к действию, чрезвычайно много, и они очень разнообразны. Например, ребенок задолго до годовалого возраста, пытаясь взять предмет, подстраивает кисть руки под его форму: если это маленькая крошечка, то он сближает и вытягивает пальцы, если это круглый предмет, то он округляет и разводит пальцы и т. д. Подобные преднастройки позы руки иллюстрируют *моторную установку*. Если вы сидите в темной комнате и со страхом ждете чего-то угрожающего, то иногда и в самом деле начинаете слышать шаги или подозрительные шорохи. Поговорка «у страха глаза велики» отражает явления *перцептивной установки*. Когда вам дается какой-нибудь математический пример, выраженный в тригонометрических символах, то у вас создается установка решать его с помощью формул тригонометрии, хотя иногда это решение сводится к простым алгебраическим преобразованиям. Это пример *умственной установки*.

Состояние готовности, или установка, имеет очень важное функциональное значение. Субъект, подготовленный к определенному действию, имеет возможность осуществить его быстро и точно, т. е. более эффективно.

Далее охарактеризуем неосознаваемые сопровождения сознательных действий. Не все неосознаваемые компоненты действий имеют одинаковую функциональную нагрузку. Некоторые из них *реализуют* сознательные действия – и они отнесены к первому подклассу; другие подготавливают действия – и они описаны во втором подклассе. Наконец, существуют неосознаваемые процессы, которые просто сопровождают действия – и они выделены нами в третий подкласс.

Второй большой класс неосознаваемых процессов – **неосознаваемые побудители сознательных действий**. З. Фрейд выделил три основные формы проявления бессознательного: это *сновидения, ошибочные действия* (забывание вещей, намерений, имен; описки, оговорки и т. п.) и *невротические симптомы*.

Рассмотрим третий класс неосознаваемых процессов, которые условно обозначаются как **«надсознательные» процессы**. Если попытаться кратко их охарактеризовать, то можно сказать, что это процессы образования некоего интегрального продукта большой сознательной работы, который затем «вторгается» в сознательную жизнь человека и, как правило, меняет ее течение.

Тема 1.1.5 Методология, методы и этапы психологических исследований

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

В русскоязычной психологии, реализующей деятельностный подход в понимании сущности психики (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.), можно выделить следующие методологические принципы: принцип детерминизма, принцип системности, принцип единства сознания и деятельности, генетический принцип.

Принцип детерминизма – принцип причинной обусловленности (от лат. *determinare* "определять"). Этот принцип является общенаучным, т. к. любая наука должна руководствоваться не верой, а знаниями. В психологии *детерминизм* означает закономерную и необходимую зависимость психических явлений от порождающих их факторов. В психологии советского периода было разработано представление о детерминации психического социальной деятельностью: изменяя реальный, независимый от сознания мир своей предметной деятельностью, ее

субъект изменяется и сам (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Сегодня в психологии все больше утверждается взгляд о многообразии форм детерминации психического, а также признается возможность самодетерминации человеком состояний своей психики и развития своей личности. Таким образом, принцип детерминизма определяет направленность исследователя на выявление существенных, закономерных связей и их отличие от случайных.

Принцип системности означает, что все свойства психики внутренне взаимосвязаны, представляют собой сложную иерархическую систему. Следовательно, изменение одних свойств, характеристик неизбежно ведет к изменениям других, поэтому задача исследователя – установить системные взаимосвязи изучаемого свойства/явления с другими.

Принцип единства сознания и деятельности означает, что сознание/психика и деятельность/активность представляют собой две стороны единого процесса взаимодействия субъекта с действительностью. В процессе деятельности, регулируемой сознанием, человек реализует свои мотивы, целенаправленно преобразуя предметный мир и тем самым удовлетворяя свои потребности. В этом процессе рождаются новые потребности, накапливается и преобразуется опыт человека. Деятельность предстает как процесс, в ходе которого развивается сама человеческая личность, ее сознание. Следовательно, сознание/психика возникает, развивается и проявляется в деятельности. С одной стороны, принцип единства сознания и деятельности постулирует возможность объективного исследования психических явлений, имеющих идеальную природу, посредством изучения деятельности. С другой стороны, этот принцип предполагает необходимость выявлять отношения между внешним протеканием процесса деятельности и его внутренней психологической природой.

Принцип развития (генетический принцип). Психика человека является продуктом развития. Психические явления, как и все явления природы и общественной жизни, имеют свое прошлое и будущее, поэтому исследование отдельных свойств психики необходимо осуществлять в контексте развития психики в целом.

Метод – общенаучный способ познания, состоящий из строгого набора правил и процедур получения нового знания. Далее в соответствии с задачами исследования метод необходимо конкретизировать в **методике**, в которой описывается процедура решения поставленных задач. Методика включает в себя описание необходимых для проведения исследования материалов, условий проведения исследования (где оно проводится, в какое время и пр.) и всех действий, которые совершает исследователь. Обязательным элементом методики является инструкция для участников

исследования. Кроме этого, самым тщательным образом следует описать, какие особенности их поведения и каким образом будут фиксироваться в ходе исследования, а затем представить способы обработки полученных данных. В завершении говорится о том, каким образом подбирались участники проводившегося исследования. В общем можно сказать, что *методика* – это рецепт: качество блюда во многом определяется точностью описания его приготовления.

Нормативный процесс научного исследования строится следующим образом:

- 1) выдвижение гипотезы (гипотез);
- 2) планирование исследования;
- 3) проведение исследования;
- 4) интерпретация данных;
- 5) опровержение или подтверждение гипотезы (гипотез);
- 6) в случае отвержения старой – формулирование новой гипотезы (гипотез).

Данный процесс можно представить в виде основных организационных этапов деятельности исследователя:

1. *Теоретический этап* включает в себя определение темы исследования, предварительную постановку проблемы, изучение необходимой научной литературы, уточнение проблемы, выбор объекта и предмета исследования, формулирование гипотезы.

2. *Подготовительный этап* предусматривает составление программы эксперимента, в том числе выбор независимых и зависимых переменных, выявление круга контролируемых и учитываемых переменных, анализ путей достижения «чистоты» эксперимента, определение оптимальной последовательности экспериментальных действий, разработку способов фиксации и анализа результатов, подготовку необходимого оборудования, составление инструкций испытуемым, формирование выборки. В том случае, если эксперимент обещает быть длительным, дорогостоящим или трудоемким, подготовка к нему обычно предполагает осуществление пилотажного исследования, способного выявить грубые ошибки и несоответствия в экспериментальной программе.

3. *Этап проведения эмпирического исследования* объединяет всю предусмотренную заранее совокупность исследовательской работы от инструктирования и мотивирования испытуемых до регистрации результатов и постэкспериментальной беседы с участниками процедуры.

4. *Интерпретационный этап* включает формулирование вывода о подтверждении или опровержении гипотезы на основе процедур анализа полученных результатов, а также подготовку научного отчета.

Рассмотрим классификацию методов психологического исследования, критерием которой является *исследовательская задача*:

1) задачу *выявления и описания психологических фактов* решают наблюдение, беседа (интервьюирование) и ее варианты, метод изучения продуктов деятельности (изучение документов, контент-анализ);

2) более сложную задачу *изучения закономерностей* (выявления наличия устойчивой повторяющейся связи) решает эксперимент (лабораторный и естественный);

3) задачу *выявления механизмов* (т. е. причинно-следственных отношений) в психологии решает формирующий эксперимент (преобразующий эксперимент, экспериментально-генетический метод).

Наблюдением называется *целенаправленное, организованное восприятие и регистрация объекта*. Наблюдение наряду с самонаблюдением является старейшим и наиболее часто используемым психологическим методом. Наблюдение может применяться в качестве самостоятельного метода, и в то же время оно органически включается в состав других методов исследования, таких как беседа, изучение продуктов деятельности, различные типы эксперимента и т. д. Наблюдение используется для выявления и описания новых психологических фактов и психических явлений.

Научное наблюдение отличается от житейского следующими свойствами:

- *целенаправленностью*: наблюдатель должен отчетливо понимать, что он собирается воспринимать и для чего, иначе его деятельность превратится в регистрацию отдельных ярких и отчетливых второстепенных раздражителей, а существенный материал останется неучтенным;

- *систематичностью*, которая позволит достоверно отличить случайное от типичного, закономерного;

- *планомерностью*, т. к. следование плану, программе способствует повышению эффективности исследования, определяя, каким образом будет произведено наблюдение; когда, где и при каких условиях;

- *аналитичностью*, ведь наблюдение предполагает не только констатацию наблюдаемых фактов, но и их объяснение, выявление психологической природы;

- *регистрацией результатов*, что позволяет исключить ошибки памяти, тем самым уменьшить субъективизм выводов и обобщений;

- *оперированием системой однозначных понятий*, специальных терминов, способствующих четкому и недвусмысленному обозначению наблюдаемого материала, а также единообразие возможных интерпретаций.

Интервью (от англ. "встреча", "беседа") – метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Данный метод предусматривает регистрацию и анализ ответов на вопросы в ходе устного непосредственного общения, а также изучение особенностей невербального поведения опрашиваемых.

В отличие от житейской беседы процесс интервьюирования предполагает наличие четкой цели, предварительного планирования действий по сбору информации, обработку полученных результатов.

Анкетирование (от фр. "список вопросов") – это процедура проведения опроса в письменной форме с помощью заранее подготовленных бланков. В отличие от интервью, проводимого в устной форме, анкеты самостоятельно заполняются респондентами.

Метод анализа продуктов деятельности позволяет собрать факты, опираясь на изучение материализованных продуктов психической деятельности. Исследователь, используя данный метод, имеет дело не с самим человеком, а с материальными или идеальными продуктами его деятельности: учебной, творческой и др. (рисунки, стихи, рассказы, сказки, поделки и т. п.).

Эксперимент (от лат. "проба, опыт") – это специально созданное изменение реальности с целью вызывания интересующего исследователя явления и изучения закономерностей его протекания. Психологический эксперимент предполагает активное вмешательство исследователя в жизнедеятельность испытуемого с целью актуализации изучаемого психического явления и перевода его в объективно наблюдаемые факты поведения.

Лабораторный и естественный эксперименты отличаются по степени осознания испытуемым своей роли «подопытного». В естественном эксперименте у испытуемого осознания этого факта нет, в лабораторном есть, что отражается на получаемых результатах.

1. Лабораторный эксперимент зачастую предполагает проведение исследований в психологической лаборатории, оснащенной специальными приборами и приспособлениями. Так, «детектор лжи» возник на основе аппарата, который фиксировал различные психофизиологические реакции испытуемого при предъявлении ему стимулов в виде списка слов, на которые он давал двигательный и словесный ответ, последний в виде возникшей ассоциации на слово-стимул. По показателям прибора исследователь мог отличить специфическое отношение испытуемого к предъявляемым словам и установить эмоционально-нейтральные и значимые стимулы. Разработка полиграфа («детектора лжи») была предпринята, когда была установлена связь эмоционально значимых стимулов и личностно значимого для индивида события. Лабораторным

эксперимент считается и в том случае, если он проводится в привычных для испытуемого условиях, но при этом тот знает, что является участником исследования.

2. Естественный эксперимент, как говорит само название этого метода, наиболее приближен к неэкспериментальным исследовательским методам, т. к. условия, используемые при проведении естественного эксперимента, организует не экспериментатор, а сама жизнь (в образовательном учреждении, например, они органично включены в учебно-воспитательный процесс). Поэтому испытуемый не знает, не догадывается, что он является участником исследования.

Формирующий эксперимент – метод прослеживания изменений психики человека в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. В формирующем эксперименте стоит задача изучить психическую реальность в процессе ее формирования и через это выявить механизмы исследуемого явления. Для этого в начале эксперимента производится диагностика (констатация) особенности проявления *n*-го психологического феномена, затем испытуемому предлагается пройти формирующий эксперимент, выполненный по определенной экспериментальной программе. После этого происходит контрольная, или итоговая, диагностика. Экспериментатор имеет возможность сравнить, как данная программа способствует или не способствует психологическим изменениям человека (например, снятию у него нервно-психического напряжения, формированию внимания, расширению способов совладания с жизненными ситуациями, формированию коммуникативной компетентности, управлению собой или другими и т. п.).

В научной и учебной литературе часто встречаются синонимы формирующего эксперимента – преобразующий, психолого-педагогический эксперимент, экспериментально-генетический метод, метод поэтапного формирования и т. п.

Этапы формирующего эксперимента:

1. **Констатирующий этап** (в нем участвуют контрольная и экспериментальная группы испытуемых). На данном этапе измеряется наличный уровень развития (например, уровень развития логического мышления, степень сформированности моральных представлений). Полученные данные составляют основу следующего этапа.

2. **Формирующий этап** (участвует только экспериментальная группа испытуемых). На данном этапе происходит активное преобразование, развитие тех или иных сторон психики.

3. **Контрольный этап** (участвуют обе группы испытуемых).

Подраздел 1.2 Человек как субъект деятельности и познания

Тема 1.2.1 Психологическая характеристика деятельности человека

Деятельность – основная форма взаимодействия человека с миром и с самим собой, имеющая социально опосредованный характер, выражающаяся в целенаправленном познании и преобразовании материальных и идеальных объектов, ведущем к достижению мотивов и потребностей.

Характеристики деятельности человека:

- *продуктивность*, преобразующий и творческий характер: человек не адаптируется к действительности, а сам ее изменяет;
- *целенаправленность*, сознательность и произвольность: человек направляет свою активность в соответствии с необходимым ему результатом, а не с тем, к чему склоняет ситуация;
- *опосредованность*, орудийный характер: человек преобразует окружающий мир с помощью специальных орудий, которые сам с учетом условий среды изготавливает;
- *социальность*: люди используют общественно выработанные способы действий, ориентируются на социальные нормы и ценности, действуют согласно общей, совместной цели (в отличие от животных), сама природа деятельности пронизана человеческими смыслами.

Деятельность едина с человеческим сознанием, между ними существует связь взаимного обусловливания. Так, какое-либо психическое явление есть и причина определенных действий и поведения, результат тех или иных действий. Способность разделять объективный мир и свое отношение к нему («Я» и «не-Я») формируется в процессе столкновения с характеристиками среды во взаимодействии с ней, в процессе разделения содержания деятельности между ее участниками и т. д. Как человек преобразует природу с помощью орудий, так же он способен регулировать и сознательно преобразовывать свои психические процессы и активность.

В структуре деятельности выделяют внешний план (операционально-технический) и внутренний (потребностно-целевой).

Модель иерархического, уровневого строения деятельности

А.Н. Леонтьева:

- 1) уровень особых видов деятельности, которые определяются мотивом деятельности;
- 2) уровень действий, определяемый осознаваемыми целями деятельности;
- 3) уровень операций, определяемый задачами, которые разрешаются в деятельности;

4) уровень психофизиологических функций, которые определяются физиологическим обеспечением психических процессов человека, задающим возможности и ограничения в осуществлении деятельности (способность организма к ощущению, к запоминанию прошлого опыта, к сосредоточению и пр.).

Потребность – это состояние нужды живого организма в каких-либо условиях своего существования. Человек может и не осознавать, в чем именно нуждается. Тогда он начинает искать предмет своей потребности. Поисковая активность не является еще деятельностью в полном смысле слова. Определенная потребность превращается в мотив, появляется деятельность. В определении потребности есть определенные закономерности:

1) первоначально удовлетворить потребность могут разнообразные объекты;

2) первичный способ удовлетворения потребности имеет склонность фиксироваться, становиться устойчивым (импринтинг – явление запечатления). Чем более деятельность человека опосредована сознательными целями, тем менее она зависит от импринтинга.

Содержание потребностей и мотивов разнообразно: витальные, социальные, познавательные, личные, эстетические, нравственные и др.

Мотив – это то, ради чего действует человек, причина его побуждений, предмет его потребностей. С появлением мотива возникает и разворачивается собственно деятельность. А.Н. Леонтьев выделяет следующие виды мотивов:

1) осознаваемые (мотивы-цели) и неосознаваемые;

2) смыслообразующие мотивы (задают личное значение определенной сфере жизнедеятельности) и мотивы-стимулы (не имеют личного смысла, обеспечивают процессуальное выполнение деятельности);

3) знаемые (человек осознает необходимость действовать, но не реализует ее) и реально действующие.

Деятельность человека полимотивирована, т. е. управляется разными мотивами. Возникает необходимость согласовывать побуждения, выбирать главный мотив. Уже на ранних этапах онтогенеза (к концу дошкольного детства) у человека формируется устойчиво-динамическая система соподчинения мотивов – иерархия мотивов.

Как правило, деятельность человека не заканчивается получением внешнего результата, из одной деятельности вырастают другие: появляются новые потребности, изменяются отвечающие им объекты (мотивы), вместе с расширением предметного содержания потребностей совершенствуются способы их удовлетворения.

Деятельность, задаваемая мотивами, выполняется в виде последовательности конкретных действий, которые направлены на достижение определенных целей. Мотивы конкретизируются в целях действий. Отдельные действия не имеют смысл сами по себе, а обретают его только в структуре конкретной деятельности. То, как соотносятся мотивы и цели, определяет сознательный *смысл* действия.

Цель – осознанный образ будущего результата действия. Человек способен формулировать цель еще до начала действия, но в ходе его осуществления цель может конкретизироваться и даже заменяться, возникновение представления о цели в онтогенезе развивается от конца действия к его началу. Целеполагание представляет собой способность ставить цели и регулировать свое взаимодействие с окружающим миром с помощью этих целей.

Действия, направленные на достижение осознанных целей, в отличие от привычного или импульсивного акта, преднамеренны и опосредованы социальными нормами, образцами, ценностями и т. д. Если мотив отвечает на вопрос: ради чего осуществляется деятельность, – то цель отвечает на вопрос: что должно быть получено в ходе конкретного акта.

Основные виды действий: двигательные, перцептивные (действия восприятия), интеллектуальные – соответствуют целям основных сфер психической активности. В микроструктуре действия выделяют ориентировочную исполнительную, контрольную части. По мере усвоения действия его ориентировочная и контрольная части переходят во внутренний план (интериоризируются), а исполнительная сворачивается, формируется навык. **Навык** – это *автоматизированное в результате упражнения действие*. Явление, когда выработанный ранее навык облегчает приобретение сходного навыка, называется *переносом*. Явление, когда выработанный ранее навык затрудняет приобретение либо использование сходного навыка, называется *интерференцией*.

Интериоризация – процесс превращения внешних практических действий во внутренние психические. То есть интериоризация представляет собой формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. **Экстериоризация** – обратный процесс разворачивания преобразованных внутренних структур во внешний план действия (например, при затруднениях в выполнении действия или при специальной цели осознать операцию).

Действия состоят из **операций** – автоматизированных способов выполнения ранее развернутых действий, это «технический» состав действия. В отличие от действий операции не осознаются и уже

непроизвольны. Формирование операций обеспечивает экономичное, без лишних затрат выполнение деятельности, а значит, ее усвоение.

Операции определяются не мотивами и целями, а *условиями* ситуации. Условиями выполнения действия являются не только внешние обстоятельства, но и внутренние, психические особенности субъекта. Достижению одной и той же цели сопутствуют разные условия. Цель в определенных условиях называется *задачей*. Умение ориентироваться на многообразные условия, в которых нужно действовать, обеспечивает высокую произвольность и эффективность деятельности человека.

Психологическая характеристика основных видов деятельности

Различают три основных вида деятельности: труд, учение и игру. Они являются основными, т. к. большинство людей в своем развитии их осваивает.

Последовательность рассмотрения этих трех деятельностей может быть разной. По логике возникновения в филогенезе выстраивается следующая последовательность: труд – учение – игра. Трудовая деятельность по теории эволюции возникла первой. Каждая трудовая деятельность (от собирательства и рыболовства до современных видов) требует обучения. Чем сложнее деятельность, тем более длительным и развернутым будет период подготовки к ней. Необходимость освоения нового занятия породила учебную деятельность. Игра возникает вместе с оформлением детства как специфического социокультурного феномена. Известно, что наличие и продолжительность детства как особого периода в развитии ребенка связано с особенностями (прежде всего, степенью сложности) деятельности взрослых.

Вторая логика отражает последовательность становления разных видов деятельности в онтогенезе – индивидуальном развитии каждого человека.

Игра – *воображаемая реализация нереализуемых желаний* (Л.С. Выготский). Это первый вид деятельности, который появляется в онтогенезе. Игра детей и детенышей животных имеет абсолютно разную природу. У ребенка нет врожденной потребности в игре. Игра как социокультурный феномен возникла на определенной стадии развития общества. В культурах, где труд взрослых не является сложным, игровая деятельность у детей либо вообще отсутствует, либо представлена в редуцированной форме.

Ребенком движет потребность быть как взрослый. Она может быть удовлетворена только в символической форме, т. е. в игре. На первый взгляд, игра детей похожа на подражание трудовой деятельности взрослых. Однако, в отличие от настоящей трудовой деятельности, она не направлена на получение социально значимого, ценного продукта. Игра

ориентирована на процесс. Ребенок играет ради самой игры, ради удовольствия. Существенно различаются игровые и собственно трудовые действия. Игровые действия совершаются в воображаемой ситуации («понарошку») в символической форме. На более высоких этапах развития игры дети вместо действия используют их словесные обозначения («мы уже как бы поспали»). В игре используются не только условные действия, но и действия с предметами-заместителями.

Мотивы игры совпадают с целями, являются мотивами-целями, поэтому в своем осуществлении игровые действия не требуют волевых усилий, они изначально оказываются эмоционально привлекательными. Вместе с тем в сюжетно-ролевых играх, играх с правилами ребенок учится управлять своим поведением, сдерживать непосредственные желания. Игра является необходимым условием развития произвольности поведения в дошкольном возрасте. В этом возрасте игра имеет ведущую роль, но, чрезмерно утверждаясь во взрослой жизни, игра становится уходом от нерешенных жизненных проблем, выполняя замещающую функцию.

Учебная деятельность – деятельность, направленная на преобразование (дополнение и реструктурирование) опыта субъекта благодаря включению преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта. Возникновение и специфика учебной деятельности на каждом историческом этапе и в каждой культуре также связаны с объективными социальными факторами. Изначально учение – это деятельность, направленная на овладение знаниями, умениями, навыками, необходимыми для дальнейшей трудовой деятельности. В психологической концепции учебной деятельности заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей, основных психических новообразований.

Адекватным для учебной деятельности является познавательный мотив. Иногда говорят о познавательной потребности. Познавательная потребность не является врожденной. Она формируется на основе врожденной потребности в новых впечатлениях при положительном подкреплении со стороны взрослых. Специфика познавательной потребности (мотива) заключается в том, что это она ненасытаема. Именно поэтому познавательные мотивы выступают самыми действенными «двигателями» учения.

Помимо познавательных мотивов как адекватных учебная деятельность конкретных людей может побуждаться другими мотивами: личностными – желанием получить признание со стороны окружающих, из-за страха перед наказанием, ради отметок и т. д. Эти мотивы могут

занимать место ведущих или являться мотивами-стимулами. Однако учебная деятельность проявляет весь свой развивающий потенциал только в том случае, если ребенком движет адекватный мотив, и он занимает активную позицию в деятельности. Если какой-либо мотив, кроме познавательного, становится главным, то деятельность, которую выполняет человек, в строгом смысле слова нельзя назвать учебной (например, ради чего учатся первоклассники).

В отличие от трудовой деятельности, которая направлена на преобразование внешней действительности, предметом учения выступает сам учащийся, т. е. учение направлено на самоизменение. Эти изменения в знаниях, мировоззрении в целом, психическом развитии и являются итоговым продуктом учения. Так как учение – это работа по самоизменению, оно неизменно вызывает обратную реакцию – инертность. По этой причине учение требует приложения определенных волевых усилий. Осознание мотива саморазвития продуцирует личностный смысл учения для человека и его собственную активность в учении.

Труд – целесообразная деятельность человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует ее в целях создания предметов, необходимых для удовлетворения своих потребностей. Своеобразие психологической стороны трудовой деятельности связано прежде всего с тем, что по своей объективной общественной сущности труд является деятельностью, направленной на создание общественно полезного продукта в материальной или идеальной форме.

Специфика трудовой деятельности определяется разделением труда в обществе. Общество функционирует по принципу социального обмена. Благодаря этому отдельному человеку не надо производить все необходимое для жизни. Так как ни один человек не производит все предметы, нужные для удовлетворения его потребностей, то мотивом его деятельности становится продукт не его деятельности, а деятельности других людей, продукт общественной деятельности. В трудовой деятельности не совпадают мотивы и цель. Именно это несовпадение определяет необходимость волевых усилий.

Направленный по своей основной установке на производство, на создание определенного продукта труд – это вместе с тем и основной путь формирования личности. В процессе труда не только производится тот или иной продукт трудовой деятельности субъекта, но и сам субъект формируется в труде. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки его мировоззренческие принципы.

В своих высших формах осмысленности труд обладает личностной значимостью.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Потребность в общении опредмечивается в стремлении достижения разноплановой общности: общего плана деятельности, построения единой стратегии взаимодействия (*деловой мотив общения*), общего плана личностных отношений (*личностный мотив*), общего плана отражения действительности (*познавательный мотив*).

В социальной психологии общение рассматривают с трех сторон: 1) общение как коммуникация, обмен информацией (коммуникативная сторона), 2) общение как восприятие и познание людьми друг друга (перцептивная), 3) общение как взаимодействие, взаимовлияние (интерактивная).

Коммуникативная сторона общения. Коммуникация осуществляется посредством знаковых систем: вербальной (речевые средства общения) и невербальной (неречевые средства).

Средства коммуникации

Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения.

Невербальная коммуникация содержит следующие основные знаковые системы:

- *Оптико-кинетическая система знаков* включает в себя жесты, мимику, пантомимику. В целом оптико-кинетическая система предстает как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела.

- *Паралингвистическая система* – это система вокализации, т. е. качество голоса, его диапазон, тональность.

- *Экстралингвистическая система* – включение в речь пауз, других вкраплений, например покашливания, плача, смеха, вздохов.

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой также «добавки» к вербальной коммуникации. Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» приемами.

- *Организация пространства и времени коммуникативного процесса* выступает также особой знаковой системой, несет смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации.

- *Визуальный контакт* – контакт глаз. В социально-психологических исследованиях изучается частота обмена взглядами, их длительность, смена статики и динамики взгляда, избегание его и т. д.

- *Ольфакторные средства общения* – различные запахи окружающей среды и запахи самого человека.

Нарушение речевой общности приводит к возникновению соответствующих *вербальных барьеров*: фонетико-лингвистический барьер общения связан с непониманием звучания слова (иностранный язык, нечеткое произношение); стилистический барьер – с непониманием значения слова (термины, жаргонизмы, диалектизмы); семантический барьер – с непониманием смысла, вкладываемого в слова при понимании их значения.

Перцептивная сторона общения. Социальная перцепция – это восприятие, понимание и оценка человеком других людей, групп и себя как социального объекта, что обеспечивает эмоциональную, ценностно-мотивационную общность между людьми.

В основе социальной перцепции лежат общепсихологические механизмы идентификации и рефлексии, приобретающие в социальной психологии специфическое содержание. Так, *идентификация* понимается как отождествление 1) себя с другим человеком и уподобление тем или иным его характеристикам и 2) другого с собой, *проекция* своих характеристик на него. *Рефлексия* – самопознание в процессе общения – «я, мои представления и отношения глазами других».

Социальной перцепции характерны следующие феномены:

1. *Стереотипизация* – приписывание сходных характеристик всем членам какой-либо социальной группы без достаточного осознания различий между ними.

2. *Атрибуция* – приписывание социальным объектам характеристик, не представленных в поле восприятия, «дистраивание информации». *Каузальная атрибуция* – интерпретация поступков, чувств и мыслей другого человека, приписывание им определенных причин и мотивов на основе своего прошлого опыта.

3. *Аттракция* – процесс возникновения эмоциональной привлекательности одного субъекта для другого.

4. *Эмпатия* – постижение эмоционального состояния другого человека, «эмоциональная идентификация», разделение его эмоционального состояния.

5. *Эффект ореола* – распространение общего оценочного впечатления о человеке на восприятие его поступков и личностных качеств (в условиях дефицита информации).

б. *Эффект «первичности» и «новизны».* Оба они касаются значимости определенного порядка предъявления информации о человеке для составления представления о нем. «Эффект первичности» срабатывает в отношении незнакомых людей. В ситуациях восприятия знакомого человека действует «эффект новизны», который заключается в том, что последняя, т. е. более новая, информация оказывается наиболее значимой.

Интерактивная сторона общения. Общение определяет построение тех или иных стратегий взаимодействия, существование некоторых позиций в общении и пр.

Стратегии взаимодействия – совокупность преобладающих особенностей поведения человека в отношениях с другими людьми в конкретной ситуации. Р. Блейк, Д. Моутон, К. Томас выделяют пять основных стратегий взаимодействия:

1. **Соперничество** заключается в стремлении человека добиться удовлетворения собственных интересов в ущерб другому. Данная стратегия часто ведет к конфликту, т. к. соперничающие субъекты стремятся добиться своего любой ценой, настойчиво защищая собственную точку зрения.

2. **Компромисс** – стремление субъектов взаимодействия идти на взаимные уступки и реализовывать свои интересы с учетом интересов противоположной стороны. Т. к. субъекты уступают друг другу, они не могут реализовать свои интересы полностью. Поэтому компромисс предполагает выделение основных и второстепенных потребностей, основные потребности должны обязательно реализоваться в процессе взаимодействия.

3. **Сотрудничество** – такая стратегия взаимодействия, которая позволяет партнерам прийти к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Эта стратегия довольно редкая, т. к. необходимо много усилий для ее реализации.

Соперничество, компромисс и сотрудничество относятся к активным стратегиям, они свойственны инициативным, уверенным в себе людям. Индивиды с менее активной социальной позицией и сниженной самооценкой скорее всего выберут другие стратегии – приспособление или избегание.

4. **Приспособление** – жертвование собственными интересами ради интересов другого человека.

5. **Избегание** – стратегия взаимодействия, для которой характерно как отсутствие стремления к удовлетворению интересов другого человека, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

Социальные нормы – выработанные обществом правила и предписания функционирования человека в нем, регулирующие поведение человека и взаимодействие с другими людьми. *Социальная роль* – это социальная функция личности, соответствующий нормам способ поведения и статус субъекта в системе межличностных отношений, та или иная роль задает соответствующие ожидания (экспектации) со стороны общества. По широте общественных отношений выделяют собственно социальные роли, внутригрупповые, межличностные, внутриличностные.

Отношения в межличностном пространстве определяются не только социальными нормами, но и личностными позициями, установками субъекта на стратегию взаимодействия с другими людьми. Одна из теорий взаимодействия – транзактный анализ Э. Берна. Согласно его теории все люди разделяются по трем основным состояниям, которые доминируют в их психике: «ребенок», «родитель» и «взрослый».

Дитя (ребенок) является средоточием жизненной энергии, жизнерадостности, яркой эмоциональности, спонтанности творческих способностей. Вместе с тем для него характерны недостаток самоконтроля, избегание ответственности, беспомощность, ранимость (принцип «Хочу!»). *Родитель* обладает набором жизненных правил, оценок, желанием и способностью помогать, опекать, учить, судить, наказывать и поощрять. Он предсказуем, ригиден, стремится к власти (принцип «Должен!»). *Взрослый* ориентирован на реальность, рационален, адаптивен, руководствуется понятием целесообразности и выгоды. У каждого человека в процессе общения актуализируется то одна, то другая из этих «частей» его личности в зависимости от ситуации и ее участников (принцип «Разумно!»). В транзактной модели человеческих отношений возникновение конфликта связывается с тем, что в процессе общения у людей вступают во взаимодействие несоответствующие друг другу «части» их личностей.

Так, если один участник общения обращается от своего Взрослого к Взрослому другого, а тот отвечает от своего Родителя Ребенку собеседника, то возникает несоответствие – так называемая «перекрестная транзакция», и разгорается конфликт. Например, сотрудник говорит руководителю: «Мне не удалось договориться о переносе встречи с клиентами». Руководитель восклицает в ответ: «Так я и знал, что на вас нельзя положиться. Все придется делать самому» (рисунок 1).

Часто конфликт возникает при послании от Ребенка к Ребенку, но получении ответа от Родителя к Ребенку:

– А не закончить ли нам сегодня работу пораньше, нельзя же дать себе засохнуть!

– Вы недостаточно серьезно относитесь к заданию.

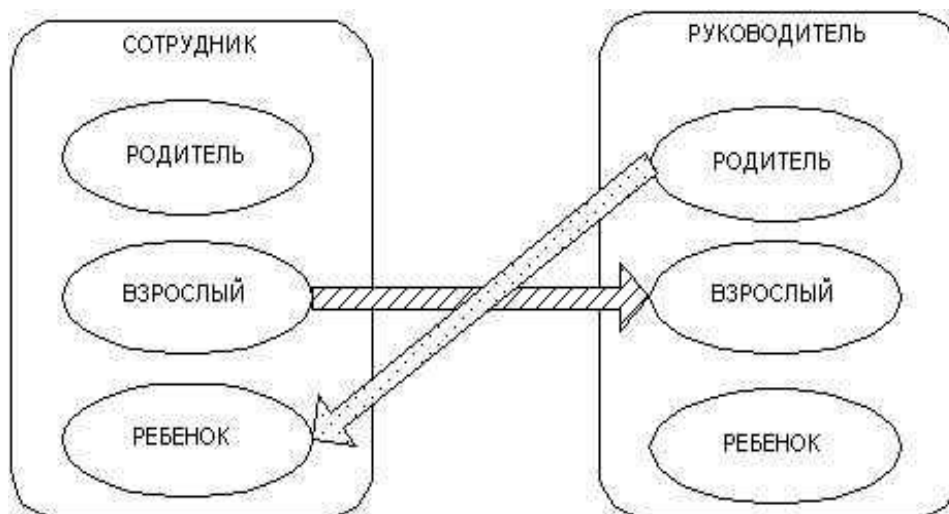


Рисунок 1 – Перекрестная транзакция

Возможны самые разные варианты несоответствий, которые ведут к обострению отношений и взаимному непониманию. Нередко послания производятся в неявной форме, т. е. производятся так называемые «скрытые транзакции».

Для успешного общения, предупреждения и разрешения конфликтов важно уметь определить «адресата» явного или скрытого послания и дать дополнительную, т. е. неперекрестную транзакцию. После удовлетворения запроса возможен переход к общению на уровне *Взрослый – Взрослый*, который, несомненно, является основным в ходе переговоров. Но если человек остается все время на уровне *Взрослого*, тогда как партнер обращается к нему с других уровней, то он не сможет подстроиться под партнера. Необходимо актуализировать то или иное состояние своего «Я» в зависимости от запроса.

В транзактной психологии выделяется целый ряд устойчивых поведенческих паттернов – «*игр*», составной частью которых являются разыгранные по всем правилам соответствующих сценариев конфликты. Для того чтобы избежать этих конфликтов, необходимо осознать предписанную сценарием роль и отказаться ее играть.

Конфликт чаще всего базируется на подключении *Ребенка*, поскольку гнев, зависть, страх, обида, любовь и другие эмоциональные реакции являются свойственной ему прерогативой. Именно *Ребенок* чаще всего становится объектом *манипуляций*.

Тема 1.2.2 Психология непосредственного чувственного познания (ощущения, восприятие)

Ощущение – перцептивный познавательный процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений окружающей действительности, а также внутренних состояний организма, возникающий при непосредственном взаимодействии раздражителей с органами чувств.

Виды ощущений

Рассмотрим *систематическую классификацию* ощущений. Данная классификация была предложена английским физиологом Чарльзом Шеррингтоном. Рассматривая наиболее крупные и существенные группы ощущений, он разделил их на три основных типа: *интероцептивные, проприоцептивные и экстероцептивные* ощущения. Первые объединяют сигналы, доходящие до нас из внутренней среды организма; вторые передают информацию о положении тела в пространстве и о положении опорно-двигательного аппарата, обеспечивают регуляцию наших движений; наконец, третьи обеспечивают получение сигналов из внешнего мира и создают основу для нашего сознательного поведения.

Интероцептивные ощущения, сигнализирующие о состоянии внутренних процессов организма, возникают благодаря рецепторам, находящимся на стенках желудка и кишечника, сердца и кровеносной системы и других внутренних органов. Это наиболее древняя и наиболее элементарная группа ощущений. Рецепторы, воспринимающие информацию о состоянии внутренних органов, мышц и т. д., называются внутренними рецепторами. Интероцептивные ощущения относятся к числу наименее осознаваемых и наиболее диффузных форм ощущений и всегда сохраняют свою близость к эмоциональным состояниям. Следует также отметить, что интероцептивные ощущения часто называют органическими.

Проприоцептивные ощущения передают сигналы о положении тела в пространстве и составляют афферентную основу движений человека, играя решающую роль в их регуляции. Описываемая группа ощущений включает ощущение равновесия, или статическое ощущение, а также двигательное, или кинестетическое, ощущение. Периферические рецепторы проприоцептивной чувствительности находятся в мышцах и суставах (сухожилиях, связках) и называются тельцами Паччини.

Третьей и самой большой группой ощущений являются *экстероцептивные* ощущения. Они доводят до человека информацию из внешнего мира и являются основной группой ощущений, связывающей человека с внешней средой. Всю группу экстероцептивных ощущений принято условно разделять на две подгруппы: контактные и дистантные ощущения.

Контактные ощущения вызываются непосредственным воздействием объекта на органы чувств. Примерами контактного ощущения являются

вкус и осязание. Дистантные ощущения отражают качества объектов, находящихся на некотором расстоянии от органов чувств. К таким ощущениям относятся слух и зрение. Следует отметить, что обоняние, по мнению многих авторов, занимает промежуточное положение между контактными и дистантными ощущениями, поскольку формально обонятельные ощущения возникают на расстоянии от предмета, но в то же время молекулы, характеризующие запах предмета, с которым происходит контакт обонятельного рецептора, несомненно, принадлежат данному предмету. В этом и заключается двойственность положения, занимаемого обонянием в классификации ощущений.

Поскольку ощущение возникает в результате воздействия определенного физического раздражителя на соответствующий рецептор, то первичная классификация ощущений, рассмотренная нами, исходит, естественно, из типа рецептора, который дает ощущение данного качества, или «модальности». Однако существуют ощущения, которые не могут быть связаны с какой-либо определенной модальностью. Такие ощущения называют интермодальными. К ним относится, например, вибрационная чувствительность, которая связывает тактильно-моторную сферу со слуховой.

Ощущение вибрации – это чувствительность к колебаниям, вызываемым движущимся телом. По мнению большинства исследователей, вибрационное чувство является промежуточной, переходной формой между тактильной и слуховой чувствительностью. Особое практическое значение вибрационная чувствительность приобретает при поражениях зрения и слуха. В жизни глухих и слепоглухонемых она играет большую роль. Слепоглухонемые, благодаря высокому развитию вибрационной чувствительности, узнавали о приближении грузовика и других видов транспорта на большом расстоянии. Таким же образом посредством вибрационного чувства слепоглухонемые узнают, когда к ним в комнату кто-нибудь входит. Следовательно, ощущения, являясь самым простым видом психических процессов, на самом деле весьма сложны и в полной мере не изучены.

Следует отметить, что существуют и другие подходы к классификации ощущений, например генетический подход, предложенный английским неврологом Х. Хэдом. **Генетическая классификация** позволяет выделить два вида чувствительности: 1) протопатическую (более примитивную, аффективную, менее дифференцированную и локализованную), к которой относятся органические чувства (голод, жажда и др.); 2) эпикритическую (более тонко дифференцированную, обьективированную и рациональную), к которой относят основные виды ощущений человека. Эпикритическая чувствительность более молодая в

генетическом плане, и она осуществляет контроль за протопатической чувствительностью.

Свойства ощущений

1. *Качество (модальность)* – это свойство, характеризующее основную информацию, отображаемую данным ощущением, отличающую его от других видов ощущений и варьирующую в пределах данного вида ощущений. Например, вкусовые ощущения предоставляют информацию о некоторых химических характеристиках предмета: сладкий или кислый, горький или соленый. Обоняние тоже предоставляет нам информацию о химических характеристиках объекта, но другого рода: цветочный запах, запах миндаля, запах сероводорода и др.

2. *Интенсивность* ощущения – это степень испытываемого ощущения как реакции на некоторый физический раздражитель. Интенсивность ощущения является его количественной характеристикой и зависит от силы действующего раздражителя и функционального состояния рецептора, определяющего степень готовности рецептора выполнять свои функции. Например, если у человека насморк, то интенсивность воспринимаемых им запахов может быть искажена.

3. *Длительность* ощущения – отрезок времени от момента окончания действия раздражителя до исчезновения ощущения. Это временная характеристика возникшего ощущения. Она также определяется функциональным состоянием органа чувств, но главным образом – временем действия раздражителя и его интенсивностью. Следует отметить, что у ощущений существует так называемый латентный (скрытый) период. При воздействии раздражителя на орган чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время. Латентный период различных видов ощущений неодинаков. Например, для тактильных ощущений он составляет 130 мс, для болевых – 370 мс, а для вкусовых – всего 50 мс.

4. *Пространственная локализация* – способность человека определять местонахождение действующего на рецепторы раздражителя. Анализ, осуществляемый рецепторами, дает нам сведения о локализации раздражителя в пространстве, т. е. мы можем сказать, откуда падает свет, идет тепло или на какой участок тела воздействует раздражитель.

Закономерности возникновения и протекания ощущений

Минимальная величина раздражителя, при которой начинается ощущение, называется нижним абсолютным порогом. Верхний абсолютный порог – значение стимула, при котором он перестает восприниматься адекватно. Верхний абсолютный порог иногда называют *болевым порогом*, потому что при соответствующих ему величинах стимулов мы испытываем боль – резь в глазах при слишком ярком свете, боль в ушах при слишком громком звуке.

Другая характеристика чувствительности – это чувствительность к различию. Ее еще называют *относительной или разностной чувствительностью* – это то минимальное различие между раздражителями, которое дает едва заметное различие ощущений. Если мы положим на руку груз весом 100 граммов, а затем добавим к этому весу еще один грамм, то этой прибавки ни один человек ощутить не сможет. Для того чтобы ощутить прибавку к весу, необходимо добавить три-пять граммов. Таким образом, для того чтобы почувствовать минимальное различие в характеристиках воздействующего раздражителя, необходимо изменить силу его воздействия на определенную величину, а *то минимальное различие между раздражителями, которое дает едва заметное различие ощущений, называется порогом различения.*

Сенсорной адаптацией называется изменение чувствительности, происходящее вследствие приспособления органа чувств к действующим на него раздражителям (приспособительное изменение чувствительности к условиям среды). Как правило, адаптация выражается в том, что при действии на органы чувств достаточно сильных раздражителей чувствительность уменьшается, а при действии слабых раздражителей или при отсутствии раздражителя чувствительность увеличивается. Такое изменение чувствительности не происходит сразу, а требует определенного времени. Причем временные характеристики этого процесса неодинаковы для разных органов чувств. Так, для того чтобы зрение в темной комнате приобрело нужную чувствительность, должно пройти около 30 мин. Лишь после этого человек приобретает способность хорошо ориентироваться в темноте. Адаптация слуховых органов идет гораздо быстрее. Слух человека адаптируется к окружающему фону уже через 15 с. Так же быстро происходит изменение чувствительности у осязания (слабое прикосновение к коже перестает восприниматься человеком уже через несколько секунд).

Сенсибилизация – повышение чувствительности нервных центров под влиянием действия раздражителя. Процесс сенсибилизации отличается от процесса адаптации в двух отношениях:

1) если в процессе адаптации чувствительность меняется в обе стороны, то в процессе сенсибилизации меняется только в сторону повышения;

2) если изменения чувствительности при адаптации зависят от окружающей среды, то при сенсибилизации они зависят преимущественно от изменений, происходящих в самом организме – физиологических или психологических (например, беременность, возрастные изменения, эндокринные сдвиги, фармакологическое воздействие).

Изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражения других органов чувств называется *взаимодействием ощущений*. Следует различать два вида взаимодействия ощущений:

- 1) взаимодействие между ощущениями одного вида;
- 2) взаимодействие между ощущениями различных видов.

Взаимодействия между ощущениями разных видов можно проиллюстрировать исследованиями академика П.П. Лазарева, который установил, что освещение глаз делает слышимые звуки более громкими. Аналогичные результаты были получены профессором С.В. Кравковым. Он установил, что ни один орган чувств не может работать, не оказывая влияния на функционирование других органов. Так, оказалось, что звуковое раздражение (например, свист) может обострить работу зрительного ощущения, повысив его чувствительность к световым раздражителям. Аналогичным образом влияют и некоторые запахи, повышая или понижая световую и слуховую чувствительность. Все наши анализаторные системы способны в большей или меньшей мере влиять друг на друга. При этом взаимодействие ощущений, как и адаптация, проявляется в двух противоположных процессах – повышении и понижении чувствительности. Общая закономерность состоит в том, что слабые раздражители повышают, а сильные – понижают чувствительность анализаторов при их взаимодействии.

Аналогичную картину можно наблюдать при взаимодействии ощущений одного вида. Например, какую-либо точку в темноте легче увидеть на светлом фоне.

Взаимодействие ощущений также обнаруживается в явлении, называемом *синестезией* – возникновении под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для других анализаторов. В психологии хорошо известны факты «окрашенного слуха», который встречается у многих людей, и особенно у многих музыкантов (например, у А.Н. Скрябина). Так, широко известно, что высокие звуки мы расцениваем как «светлые», а низкие как «темные».

Восприятие – *перцептивный познавательный процесс отражения предметов и явлений действительности в их целостности, в совокупности их свойств, возникающий при непосредственном взаимодействии раздражителей с органами чувств.*

Совокупность чувственных образов, ощущений интегрируется посредством восприятия в целостный образ окружающего мира – «перцептивный образ».

Опосредованность и социальная природа перцептивных процессов проявляется в наличии **сенсорных эталонов** – выработанных человеком категорий восприятия мира, которые чаще всего обозначаются

понятием (форма, цвет, размер, вес, фактура и пр.). Если образ не обозначается словом, он размывается в сознании, становится нечетким, трудно осознается и быстро уходит из памяти. Система сенсорных эталонов создает матрицу, сквозь которую человек отражает окружающую действительность.

Восприятие может входить в состав других видов деятельности как неосознаваемый процесс, а также может быть отдельным самостоятельным видом деятельности. В любом случае, воспринимая, человек активно совершает специфические действия по созданию психического образа – **перцептивные действия** (действия поиска, ориентировки, опознания предмета, измерения и оценки и пр.). То или иное ощущение или образ является результатом не столько внешнего воздействия (реакцией), сколько внутреннего психического движения навстречу (ощущающая рука «ищет» знакомые признаки, обидевшийся человек выискивает признаки злых намерений).

Свойства восприятия

1. **Константность** – *относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении условий их восприятия*. Например, движущийся вдаль грузовой автомобиль будет нами по-прежнему восприниматься как большой объект, несмотря на то, что его изображение на сетчатке глаза будет значительно меньше, чем его изображение, когда мы стоим возле него. В наибольшей степени константность наблюдается при зрительном восприятии цвета, величины и формы предметов.

2. **Целостность** – *отражение в психике целостного образа предмета или явления в совокупности их качеств и характеристик*. Целостный образ складывается на основе обобщения получаемой в виде различных ощущений информации об отдельных свойствах и качествах предмета. Компоненты ощущения настолько прочно связаны между собой, что единый сложный образ предмета возникает даже тогда, когда на человека непосредственно действуют только отдельные свойства или отдельные части объекта. Или, говоря другими словами, целостность восприятия выражается в том, что даже при неполном отражении отдельных свойств воспринимаемого объекта происходит мысленное достраивание полученной информации до целостного образа конкретного предмета.

3. **Предметность восприятия** – *это отнесенность получаемой из внешнего мира информации к реальным предметам (способность человека отражать мир в форме отделенных друг от друга предметов, обладающих свойствами, вызывающими данные ощущения)*. Следует отметить, что предметность не является врожденным свойством восприятия. Возникновение и совершенствование этого свойства происходит в процессе онтогенеза, начиная с первого года жизни ребенка.

И.М. Сеченов полагал, что предметность формируется на основе движений, обеспечивающих контакт ребенка с предметом.

4. **Осмысленность (категориальность)** – свойство, показывающее связь восприятия с мышлением, с пониманием сущности предмета или явления. Хотя восприятие возникает при непосредственном действии раздражителя на органы чувств, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Связь мышления и восприятия прежде всего выражается в том, что сознательно воспринимать предмет – это значит мысленно назвать его, т. е. отнести к определенной группе, классу, связать его с определенным словом. Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся установить в нем сходство с другими предметами. Следовательно, восприятие не определяется просто набором раздражителей, воздействующих на органы чувств, а представляет собой постоянный поиск наилучшего толкования имеющихся данных.

5. **Избирательность** – преимущественное выделение одних предметов по сравнению с другими в зависимости от интересов, установок и потребностей человека. Избирательность заключается в том, что в любой момент времени мы воспринимаем только один предмет или конкретную группу предметов, в то время как остальные объекты реального мира являются фоном нашего восприятия, т. е. не отражаются в нашем сознании.

6. **Апперцепция** – зависимость восприятия от общего содержания нашей психической жизни. Огромную роль в апперцепции играют знания человека, его предшествующий опыт, его прошлая практика. Воспринимают не глаз и ухо, а конкретный живой человек, поэтому в восприятии всегда сказываются особенности личности человека.

Явление ошибочного (ложного) или искаженного восприятия называется иллюзией восприятия. Иллюзии наблюдаются в любых видах восприятия (зрительного, слухового и др.). Природа иллюзий определяется не только субъективными причинами, такими как установка, направленность, эмоциональное отношение и т. п., но и физическими факторами и явлениями: освещенностью, положением в пространстве и др.

Выделяют *виды* восприятия: по ведущему анализатору – зрительное, тактильное, вкусовое и т. д.; по форме организации материи – восприятие пространства, времени, движения.

Тема 1.2.3 Психология опосредствованного, обобщенного познания (мышление, речь)

Мышление – интеллектуальный познавательный процесс опосредованного и обобщенного отражения существенных связей и отношений между предметами и явлениями действительности.

Классификации видов мышления

1. По характеру решаемых задач:

- *теоретическое* (направлено на познание общих закономерностей);
- *практическое* (направлено на физическое преобразование реальных объектов).

И теоретическое, и практическое мышление в конечном счете связаны с практикой. Но в случае практического мышления эта связь имеет более прямой, непосредственный характер. Практическая мыслительная деятельность, как правило, нацелена на решение практической задачи пошагово. Ее выводы проверяются практикой здесь и теперь. Но и теоретическая мыслительная деятельность в конечном итоге тоже проверяется на практике.

2. По степени развернутости:

- *аналитическое (дискурсивное)* – характеризуется развернутостью во времени, в нем четко выделены этапы, каждый из них осознан;
- *интуитивное* – характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

3. По степени оригинальности и новизны:

- *продуктивное (творческое, или креативное)* – это способность видеть вещи в новом свете и находить необычное решение проблем;
- *репродуктивное (воспроизводящее)* – способность человека при решении проблем пользоваться уже известными схемами, решать задачи по аналогии с уже известными.

4. По средствам познания связей и отношений между явлениями:

- *Наглядно-действенное (средства: практические действия с предметами в наглядной ситуации «здесь и сейчас»)*. Этот вид мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, которую человек осуществляет с реальными предметами. Элементарные формы наглядно-действенного мышления обнаружены и у высших животных. У детей раннего возраста этот вид мышления является основным, т. е. ребенок до трех лет успешнее всего устанавливает связи между предметами, непосредственно действуя с ними (наблюдения за тем, как ребенок раннего возраста собирает пирамидку).

- *Наглядно-образное (средства: наглядно представленные образы предметов или явлений)*. Этот вид мыслительного процесса непосредственно связан с восприятием человеком окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Человек привязан к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти. Наглядно-образное мышление доминирует у детей 3–7 лет, поэтому неудивительно, что дошкольники

предпочитают книги с яркими красочными картинками. Ведь эти картинки являются не чем иным, как образами той реальности, о которой идет речь в рассказе или сказке. Активно пользуются наглядно-образным мышлением и младшие школьники. Этот вид мышления достаточно развит у всех людей, кому часто приходится принимать решения о предметах своей деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно их не касаясь.

- *Словесно-логическое, или абстрактно-логическое, понятийное (средства: понятия, суждения, умозаключения, логические конструкции).* Пользуясь словесно-логическим мышлением в процессе решения задач, человек обращается к понятиям, выполняет действия в уме. Этот вид мышления функционирует на базе языковых средств (ведь понятия выражаются с помощью слов). Абстрактно-логическое мышление позволяет обнаружить общие законы функционирования живых организмов и материального мира.

Мыслительные операции

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре мышления можно выделить определенные **мыслительные (логические) операции** – *способы преобразования исходных данных, направленные на выявление связей и отношений.*

Сравнение (сопоставление) – *операция установления сходства и различия между предметами и явлениями реального мира.*

Сравнивая предметы и явления, мы выделяем их общие и различные свойства. Успех сравнения зависит от того, насколько правильно выбраны показатели для сопоставления. Необходимо помнить, что при осуществлении операции сравнения необходимо ориентироваться на существенные признаки объектов.

Результатом сравнения, кроме того, может стать классификация. Задания на сравнение предметов широко используются при психологических исследованиях развития мышления и его нарушений. Анализируются основания для сравнения, которые использует человек, легкость перехода от одного из них к другому и т. д.

Более глубокое проникновение в суть вещей требует не только их сравнения, но и раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза.

Анализ (греч. *analysis* "разложение, расчленение") – *процесс расчленения объекта мысленно или практически на части (элементы) (с последующим их сравнением).*

Воспринимая какой-либо предмет или явление, мы можем мысленно выделить в нем одну часть за другой, а в последующем сравнить их. Анализ позволяет нам разложить целое на части, понять структуру того,

что мы воспринимаем. Анализ как необходимый этап познания неразрывно связан с синтезом.

Синтез (греч. *synthesis* "соединение, сочетание, составление") – соединение различных частей предметов или явлений (объектов) в единое целое, а также (мысленное или практическое) сочетание отдельных их свойств (построение целого из аналитически заданных частей).

Синтез является противоположной анализу операцией. Синтез может осуществляться как на основе восприятия, так и на основе воспоминаний и представлений.

Абстракция (абстрагирование) (лат. *abstractio* "отвлечение") – мысленное отвлечение от несущественных признаков предметов и явлений для выделения в них основного, главного.

Суть абстракции состоит в следующем. Воспринимая какой-либо объект, человек выделяет в нем определенный признак, рассматривает его, отвлекаясь от остальных признаков, свойств данного объекта. Абстрагирование выполняется для более тщательного изучения каких-либо сторон объекта. Абстрагированными могут быть не только свойства, признаки, части предметов, но и действия, например способы решения задач. Человек решает конкретную задачу, затем осознает способ ее решения, в дальнейшем он может использовать выделенный способ и при решении других задач.

Обобщение (генерализация) – 1) соединение существенного и связывание его с классом предметов и явлений; 2) объединение предметов и явлений по определенному признаку.

Понятие становится одной из форм обобщения. Наиболее изучены обобщения в форме значений слов. Простейшие обобщения заключаются в объединении, группировке объектов на основе отдельного, случайного признака (синкретические объединения). Более сложным является комплексное обобщение, при котором группа объектов объединяется в единое целое по разным основаниям (например, обобщение, при котором четко выделяются видовые и родовые признаки).

Конкретизация – 1) перенос общего утверждения о свойствах, характеристиках объектов на какой-либо отдельно взятый объект; 2) представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению.

Конкретизация является мыслительной операцией, противоположной обобщению. По существу, конкретизация всегда выступает как пример или иллюстрация чего-либо общего. Когда мы конкретизируем общее понятие, мы лучше его понимаем. Так, педагог знакомит учеников с новым понятием. Сначала учитель дает его определение, т. е. раскрывает значение

этого понятия, затем приводит конкретный пример, который позволяет лучше понять смысл, значение данного слова.

Формы мышления

Понятие – одна из логических форм мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов.

Суждение – это мысль, в которой о каком-либо предмете что-то утверждается или отрицается. Суждения могут быть простые и сложные (состоящие из соединения простых).

Умозаключение – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод. Это логическое рассуждение, посредством которого из одних суждений выводятся другие суждения. Умозаключение может выстраиваться двумя основными способами: индуктивным (движение мысли от общего к частному) и дедуктивным (от частного к общему).

Этапы мыслительного процесса

- 1) осознание проблемной ситуации;
- 2) выдвижение гипотезы о решении проблемной ситуации;
- 3) практическая проверка гипотезы;
- 4) суждение о проблеме.

В ходе практического осуществления решения предположения о более эффективном решении могут дополнять, изменять или даже отвергать прежнее. Тогда этапы мыслительного акта могут циклично повторяться или идти параллельно.

Понятие о языке и речи

Речь – это интегративный психический процесс использования языка для целей общения, познания и саморегуляции. Для того чтобы уметь говорить и понимать чужую речь, необходимо знать язык и уметь им пользоваться.

Язык – это система условных символов, с помощью которой передается информация, имеющая для людей определенное значение и смысл. Язык вырабатывается обществом и представляет собой форму отражения в общественном сознании людей их общественного бытия. Язык, формируясь в процессе общения людей, вместе с тем является продуктом общественно-исторического развития. Причем одним из феноменов языка является то, что каждый человек застает уже готовый язык, на котором говорят окружающие, и в процессе своего развития его усваивает. Однако, став носителем языка, человек становится потенциальным источником развития и модернизации языка, которым владеет.

Основное предназначение языка заключается в том, что, являясь системой знаков, он обеспечивает закрепление за каждым словом

определенного *значения*. Любое значение слова – это всегда обобщение. Если мы говорим слово «машина», то это слово объединяет целую систему предметов, например автомашины всех разновидностей и любых моделей или какие-либо механические устройства, выполняющие определенные операции. В то же время данное слово может обозначать конкретный предмет, причем мы отчетливо осознаем, о каком предмете идет речь, что обеспечивает возможность общения между людьми. Например, если вы спрашиваете: «Что это за машина?», то ваш собеседник понимает, что вы спрашиваете о конкретном автомобиле. При этом ваш собеседник понимает, что вас интересует марка и тип этой машины.

В отличие от языка речью принято называть сам процесс словесного общения, который может осуществляться в форме *сообщения, указания, вопроса, приказа*. С психологической точки зрения, общение посредством языка – это не менее сложное явление, чем сам язык. Для того чтобы передать с помощью речи какую-либо информацию, необходимо не только подобрать соответствующие слова, имеющие определенное значение, но и конкретизировать их. Всякое слово, как мы говорили, есть обобщение, поэтому в речи оно должно быть сужено до определенного уровня, или смысла. Достигается это благодаря введению слова в определенный *контекст*. Так, в примере с машиной мы конкретизировали понятие «машина», указав на пространственно-временные характеристики интересующего нас предмета и показав с помощью вопроса «Что это за машина?» то, что нас интересует именно сам предмет. Если бы мы спросили: «Чья это машина?», то тем самым собеседнику было бы ясно, что нас интересует не сам предмет, а то, кому он принадлежит. Кроме содержания, передаваемого посредством словесных значений, в речи выражается и наше эмоциональное отношение к тому, что мы говорим. Это явление называется *эмоционально-выразительной стороной речи* и обусловлено тем тоном звучания слов, который мы используем для произнесения высказываемой фразы.

И наконец, речь может иметь и психологическую сторону, поскольку в речи часто содержится *смысловой подтекст*, отражающий цель (или *мотив речи*), с которой была сказана та или иная фраза. Когда мы спросили о машине, то тем самым показали собеседнику, что нас интересуют марки автомобилей и все, что с ними связано. Однако не во всякой фразе смысловой подтекст используется в качестве определенной информационной нагрузки. В определенных случаях смысловой подтекст может носить характер латентного (скрытого) смысла. Например, мы произнесли вопрос об автомобиле, зная об увлечении нашего собеседника автомашинами, и тем самым предприняли попытку изменить тему

разговора или еще больше расположить собеседника к себе, показав ему, что нас интересуют те же проблемы, что и его.

Основные виды речи

Речь человека весьма многообразна и имеет разнообразные формы. Однако какую бы форму речи мы ни использовали, она будет относиться к одному из двух основных видов речи: *устной* или *письменной*.

Основным исходным видом устной речи является речь, протекающая в форме разговора. Такую речь называют *разговорной* или *диалогической* (*диалоговой*). Ее главная особенность состоит в том, что она является речью, активно поддерживаемой собеседником, т. е. в процессе разговора участвуют двое. Разговорная речь в психологическом плане является наиболее простой формой речи. Она не требует развернутого выражения речи, поскольку собеседник в процессе разговора хорошо понимает то, о чем идет речь, и может мысленно достроить фразу, произнесенную другим собеседником. В подобных случаях одно слово может заменять собой целую фразу.

Другую форму речи представляет собой речь, произносимая одним человеком, в то время как слушатели только воспринимают речь говорящего, но прямо в ней не участвуют. Такую речь называют *монологической* или *монологом*. Монологической речью является, например, речь оратора, лектора, докладчика и др. Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Она требует от говорящего умения связно, строго последовательно излагать свои мысли. При этом говорящий должен оценивать то, как усваивается передаваемая им информация слушателями, т. е. он должен следить не только за своей речью, но и за аудиторией.

Характеризуя эти два вида устной речи – речь диалогическую и монологическую, – надо иметь в виду не их внешнее, а психологическое различие. По своей внешней форме эти два вида речи могут быть похожи друг на друга. Так, например, монолог может быть построен по своей внешней форме как диалогическая речь, т. е. говорящий обращается периодически или к слушателям, или к воображаемому оппоненту.

Как диалогическая, так и монологическая речь может быть *активной* или *пассивной*. Оба эти термина, конечно, условны и характеризуют деятельность говорящего или слушающего человека. Активная форма речи – это речь говорящего человека, речь же слушающего человека выступает в пассивной форме. Дело в том, что, когда мы слушаем, наш артикуляционный аппарат совершает микросокращения, будто мы повторяем про себя речь говорящего. При этом внешне это не проявляется, хотя речевая деятельность присутствует. Следует отметить, что у детей развитие активной и пассивной формы речи происходит не одновременно. Ребенок

прежде всего учится понимать чужую речь, а потом начинает говорить сам. Однако и в более зрелом возрасте люди различаются по степени развития активной и пассивной форм речи. Очень часто бывает так, что человек хорошо понимает речь другого человека, но плохо передает свои собственные мысли. И наоборот, человек может достаточно хорошо говорить, но совершенно не умеет слушать другого.

Письменная речь отличается от устной не только тем, что она изображается графически, с помощью письменных знаков. Между данными видами речи существуют и более сложные, психологические различия. Одно из важнейших отличий устной речи от письменной заключается в том, что в устной речи слова строго следуют одно за другим так, что, когда звучит одно слово, предшествующее ему уже не воспринимается ни самим говорящим, ни слушающими. В письменной речи дело обстоит иначе – как пишущий, так и читающий имеют в поле своего восприятия одновременно ряд слов, а в тех случаях, когда в этом есть потребность, они могут вновь вернуться на несколько строк или страниц назад. Это создает определенные преимущества письменной речи перед устной. Письменную речь можно строить более произвольно, т. к. написанное всегда перед нашими глазами. По той же причине письменную речь легче понимать. С другой стороны, письменная речь является более сложной формой речи. Она требует более продуманного построения фраз, более точного изложения мыслей, потому что мы не можем придать письменной речи эмоциональную окраску, сопроводить ее необходимыми жестами. Кроме того, процесс формирования и выражения мысли протекает в устной и письменной речи неодинаково. Об этом может свидетельствовать тот факт, что нередко одним людям легче выразить свою мысль письменно, а другим – устно.

Следует отметить, что существует еще один вид речи – *кинетическая* речь. Данный вид речи сохранился у человека с давних времен. Первоначально это был основной и, вероятно, единственный вид речи, он выполнял все речевые функции. Со временем этот вид речи утратил свои функции и в настоящее время используется в основном в качестве эмоционально-выразительных элементов речи – жестов. Очень часто мы сопровождаем свою речь жестами, что придает ей дополнительную выразительность.

Тем не менее существуют довольно большие группы людей, для которых кинетическая речь по-прежнему остается основной формой речи. Имеются в виду люди глухонемые от рождения или потерявшие возможность слышать или говорить в результате несчастного случая или заболевания. Однако и в данном случае кинетическая речь существенно

отличается от кинетической речи древнего человека. Она более развита и обладает целой системой знаковых сигналов.

Существует еще одно общее деление видов речи на два основных вида: *внутренняя* и *внешняя* речь. Внешняя речь связана с процессом общения, обмена информацией. Внутренняя речь прежде всего связана с обеспечением процесса мышления. Это очень сложное с психологической точки зрения явление, которое обеспечивает взаимосвязь речи и мышления. Внутренняя речь – «речь про себя», промежуточная форма между мыслью и словом, ее главная функция – планирующая, регулятивная. Внешняя речь адресована другим, ее основная функция – коммуникативная (обменяться информацией, выразить себя, оказать влияние).

Функции речи (Л.С. Выготский):

1) *номинативная* (с помощью речи человек называет предметы и явления действительности);

2) *сигнификативная* (обобщающая, т. к. в слове собираются и обобщаются существенные черты понятия);

3) *коммуникативная* (с помощью речи мы передаем информацию);

4) *регулятивная* (слово побуждает, посредством слова планируется деятельность).

С.Л. Рубинштейн считал, что главная функция речи – коммуникативная, внутри которой он выделял выразительную и побудительную функции. В целях необходимости определить более четкое понимание функций речи обозначим следующее.

Таким образом, речь – это целостная система обозначения окружающего мира (глаголами – действия, прилагательными – свойства и т. д.), сущность речи – в ее знаковой природе. Поэтому способность речи обозначать явления и обобщать существенное в понятиях, по-видимому, может считаться не *функциями*, а *природой* речи. Благодаря этой природе речи она и становится средством произвольной регуляции и коммуникации. Можно считать, что речь имеет номинативную и сигнификативную *природу* и выполняет коммуникативную и регулятивную *функции*.

В вербальном общении есть два основных движения: от мысли к формулировке слова и от слова к пониманию мысли. Речевое высказывание имеет следующую структуру (А.Р. Лурия): мотив, побудительная основа → замысел высказывания → поиск лексических единиц → формулирование внешней формы высказывания. Понимание речи проходит принципиально те же фазы в обратном направлении: объединение значения слов и сопровождающих невербальных средств → выделение значимых категорий → вскрытие смысла сообщения.

В дальнейшем при соответствующих целях слушателя возможно понимание явных и скрытых мотивов говорящего.

Этапы формирования речи

Современному состоянию речи как универсальному средству общения предшествовал длительный процесс филогенетического развития человека. Следует отметить, что речь – это специфически человеческая деятельность. Речь, а вместе с ней и язык возникли впервые лишь в человеческом обществе. Возможно, возникновение речи было связано со способностью человека трудиться, так как в процессе коллективного труда возникла необходимость координировать совместные усилия участников трудового процесса.

У современной науки есть основание полагать, что первым средством общения была *комплексная кинетическая речь*. Предполагается, что эта форма речи, связанная с первобытным образным мышлением, существовала уже у людей второй межледниковой эпохи, т. е. примерно около полумиллиона лет тому назад. Под комплексной кинетической речью понимается простейшая система передачи информации с использованием движений тела. Эта форма общения очень близка к языку общения животных. С помощью подобного языка первобытный человек мог проявить угрозу или расположение к своему оппоненту, выразить свою обиду и возмущение, а также еще ряд простейших состояний. Конечно, общение использовалось и в процессе совместного труда, однако движения общения и движения, связанные с трудом, скорее всего, не имели четкой дифференциации.

Дальнейший этап в развитии речи был связан с постепенным отделением речевых движений от трудовых действий и их специализацией в качестве средств общения, т. е. превращением их в *жесты*. Подобное разделение движений на речевые и трудовые было вызвано усложнением трудовой деятельности людей. В результате возник специализированный *ручной язык и ручная (кинетическая) речь*. Таким образом, рука человека оказалась главным средством труда и общения. Ее господство сохранялось на протяжении сотен тысяч лет, пока человек не стал использовать для общения звук, а не жесты. Однако бесспорно, что на протяжении всего этого времени рука человека получила максимальное развитие и стала универсальным инструментом человека.

Переход к собственно звуковой речи, вероятно, начался более 100 тысяч лет назад, в четвертую ледниковую эпоху. Скорее всего, это было связано с развитием производства и первичным разделением труда. Возникла существенная потребность в речи, с помощью которой предметы и явления могли бы обозначаться гораздо более точно – в системе расчлененных *понятий*. Этому требованию ручная речь уже не могла

соответствовать, поэтому все более стала возрастать роль связанных с ручными жестами звуков голоса.

Можно предположить, что развитие голосовых звуков началось задолго до возникновения потребности в общении с помощью звуков. Это происходило потому, что в процессе общения жесты рук сопровождались определенными нечленораздельными голосовыми восклицаниями. Постепенно речевые звуки развивались и становились все более членораздельными. Со временем речевые звуки смогли взять на себя все те функции, которые выполняла кинетическая речь, и, более того, обеспечить дальнейшее развитие человеческой речи. В результате язык и речь поднялись на новую ступень развития – на ступень звуковой членораздельной речи, что стало подлинной революцией в развитии человечества, суть которой заключалась в том, что звуковая речь и мышление смогли отделиться от непосредственного действия.

Звуковая речь сразу не была столь совершенной, какой является сейчас. Скорее всего, после своего возникновения звуковая речь длительное время оставалась близкой по своему содержанию к кинетической речи. Первоначально слова, как и жесты рук, имели весьма общие, расплывчатые значения. Одно и то же слово могло использоваться для обозначения разных по содержанию предметов. Подобное явление получило название первобытного *полисемантизма* или многозначности слов.

С определенной долей уверенности можно полагать, что первые слова заменяли целые предложения. Вероятнее всего, на первом этапе возникновения и развития звуковой речи не было ни глаголов, ни существительных, ни других частей речи. Поэтому первые речевые формы были весьма примитивны. В них не содержалось ни скрытого смысла, ни контекста. Речь использовалась только для передачи какой-либо информации и не была связана с передачей эмоционального состояния говорящего. Затем под влиянием труда происходило развитие значений слов. Слова не только приобретали более конкретное смысловое значение, но и дифференцировались по грамматическим формам. Все это привело к формированию языка со сложной морфологией и сложным синтаксисом.

Следующим этапом развития речи явилось создание *письменности*. Письменная речь, как и устная, в своем развитии пережила ряд этапов. Вначале письменные знаки возникли и развивались под влиянием кинетической речи, а позднее, с возникновением звуковой речи, письменные знаки стали отражать смысл звуков, что привело к возникновению письма современного буквенно-фонетического типа.

Таким образом, человеческая речь, как и человеческое мышление, является продуктом общественно-исторического развития, в ходе которого

речь стала выполнять ряд функций и заняла одно из самых значимых мест в психической и социальной жизни человека.

Тема 1.2.4 Воображение

Воображение – особый психический процесс, свойственный только человеку. Воображение выражается в воссоздании и преобразовании представлений, в создании новых образов, никогда не бывших в восприятии, в конструировании новых связей и отношений, отсутствующих в действительности. В этом смысле воображение может быть отнесено к интеллектуальным познавательным процессам. Воображение также обеспечивает предвидение будущих результатов активности, возможных изменений в окружающем мире и в себе, позволяет построить программу поведения, поэтому оно может быть отнесено к интегративным процессам. Воображение пронизывает всю психическую деятельность человека: преобразует перцептивные образы, представления, мыслительные понятия, тесно взаимосвязано с памятью. Отличие воображения от мышления заключается в том, что мышление открывает реальные внутренние связи действительности, а воображение строит новые связи, создает гипотезы о возможных отношениях, выходя за пределы наличной ситуации.

Воображение обеспечивает представленность субъекту его внутреннего мира, его сознания. У человека появляется способность иметь отдельную, развернутую психическую жизнь, независимую от непосредственной жизненной ситуации. Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею.

Классификации видов воображения

1. По степени намеренности и сознательности:

- *Пассивное воображение* характеризуется тем, что его образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека. Для пассивного воображения характерно создание образов, которые не воплощаются в жизнь, программ, которые не осуществляются или вообще не могут быть осуществлены. Пассивное воображение может быть преднамеренным и непреднамеренным. Непреднамеренное пассивное воображение наблюдается при ослаблении деятельности сознания, при его расстройствах (галлюцинации), в полудрежном состоянии, во сне. Преднамеренное пассивное воображение создает образы (грезы), не связанные с волей, которая могла бы способствовать их воплощению в реальность.

- *Активное воображение* характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя определенные образы. Активное воображение может настолько захватывать человека, что он утрачивает связь со своим временем,

полностью «вживается» в создаваемый им образ. Например, во время работы над романом «Мадам Бовари» Г. Флобер, описывая отравление своей героини, почувствовал во рту вкус мышьяка.

2. По решаемым задачам:

- *Репродуктивное (воссоздающее) воображение* – воспроизведение имеющихся образов или создание новых связей известных образов, сохраненных в памяти. При использовании репродуктивного воображения ставится задача воспроизвести реальность в таком виде, какова она есть, и, хотя здесь также присутствует элемент фантазии, этот вид воображения больше напоминает восприятие или память.

- *Продуктивное (творческое) воображение* – создание новых образов в процессе творческой деятельности человека. При использовании продуктивного воображения ставится задача преобразовать действительность.

3. По характеру образов (С.Л. Рубинштейн):

- *Конкретное воображение* оперирует образами единичными, обремененными множеством деталей, вещными.

- *Абстрактное воображение* пользуется образами высокой степени обобщенности, образами-схемами, символами.

Функции воображения

- *Функция целеполагания* – будущий результат деятельности создается в воображении, он существует только в сознании субъекта и направляет его активность на получение желаемого.

- *Представление действительности в образах*, а также создание возможности пользоваться ими, решая задачи. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена.

- *Регулирование эмоциональных состояний*. При помощи воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность. Данная жизненно важная функция особенно подчеркивается и разрабатывается в психоанализе.

- *Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека*, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

- *Формирование внутреннего плана действий* – способности выполнять действия в сознательном, идеальном плане, манипулируя образами.

- *Планирование и программирование деятельности*, составление программ, оценка их правильности, процесса реализации.

- *Функция проникновения во внутренний мир другого человека* – на основе описания или демонстрации воображение способно создавать картины пережитого (переживаемого в данный момент времени) другим существом, тем самым делая возможным приобщение к его внутреннему миру; эта функция служит основой для понимания и межличностной коммуникации.

С помощью воображения мы можем управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую деятельность. Известны факты, свидетельствующие о том, что с помощью воображения, чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела. Данные факты лежат в основе аутотренинга, широко используемого для регуляции.

Выделяют основные способы создания образов воображения: комбинирование (агглютинация), акцентирование, типизация, схематизация, гиперболизация.

Комбинирование – сочетание данных в опыте элементов в новых вариантах. Продукты человеческой деятельности, созданные путем комбинирования: мобильный телефон, карандаш с закрепленным ластиком, пудреница с зеркальцем, троллейбус (соединение свойств трамвая и автомобиля) и т. п.

Частным случаем комбинирования является **агглютинация** (от лат. *aglutinatio* "склеивание") – соединение несоединяемых в реальности качеств, свойств, частей объектов. Например, сказочный образ кентавра (получеловека-полуконя); избушка на курьих ножках, русалочка и т. п.

Акцентирование (заострение) – намеренное усиление в объекте определенных качеств, которые оказываются доминирующими на фоне остальных. Примером выступает рисование карикатур, дружеских шаржей.

Гиперболизация – увеличение или уменьшение объекта и его частей. Создать новый образ можно путем *преувеличения* (или *преуменьшения*) характеристик объекта. Этот прием широко используется в сказках, народном творчестве, когда герои наделяются сверхъестественной силой и совершают подвиги. Примером являются следующие образы: Мальчик-с-пальчик, Дюймовочка, великаны Гаргантюа и Пантагрюэль.

Типизация – выделение повторяющегося и существенного в однородных явлениях и воплощение его в конкретном образе (тип героя, тип злодея, типичный образ «Героя нашего времени»).

Схематизация – сглаживание различий между объектами и выявление черт сходства между ними (схематическое изображение женской и мужской фигур на дверях туалета, схемы в автобусах, на картах и т. д.).

Тема 1.2.5 Память

Память – интегративный психический процесс, обеспечивающий организацию, сохранение и воспроизведение прошлого опыта.

Виды памяти

Классификация видов памяти по содержанию материала была впервые предложена П.П. Блонским.

Двигательная (или моторная) память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений. Двигательная память является основой для формирования различных практических и трудовых навыков.

Эмоциональная память – это память на чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши потребности и интересы, как осуществляются наши отношения с окружающим миром, поэтому эмоциональная память имеет очень большое значение в жизни и деятельности каждого человека. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания.

Образная память – это память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы и др. Суть образной памяти заключается в том, что воспринятое раньше воспроизводится затем в форме представлений. Следует отметить, что многие исследователи разделяют образную память на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую. Подобное разделение связано с преобладанием того или иного типа воспроизводимых представлений.

Словесно-логическая память выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей. Мы запоминаем и воспроизводим мысли, возникшие у нас в процессе обдумывания, размышления, помним содержание прочитанной книги, разговора с друзьями.

Особенностью данного вида памяти является то, что мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической.

Существует и такое деление памяти на виды, которое прямо связано с особенностями самой выполняемой деятельности. Так, в зависимости от функционирования память делят на **непроизвольную** и **произвольную**. В первом случае имеется в виду запоминание и воспроизведение, которое осуществляется автоматически, без волевых усилий человека, без контроля со стороны сознания. При этом отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, т. е. не ставится специальная мнемическая задача. Во втором случае такая задача присутствует, а сам процесс требует волевого усилия.

Существует также деление памяти *по времени сохранения материала*.

1. **Мгновенная (иконическая) память** – это удержание точной и полной картины только что воспринятого органами чувств безо всякой переработки информации. Это непосредственное отражение информации органами чувств. Ее длительность от 0,1 с до 0,5 с. Это память-образ.

2. **Кратковременная память** – это вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации. Кратковременная память сохраняет в течение короткого промежутка времени (в среднем около 20 с без повторения) обобщенный образ воспринятой информации, ее наиболее существенные элементы. Объем кратковременной памяти составляет в среднем 5–9 единиц информации и определяется по количеству информации, которую человек способен точно воспроизвести после однократного предъявления. Объем кратковременной памяти индивидуален. Так как объем кратковременной памяти ограничен, то можно обнаружить такое ее свойство, как замещение: при переполнении объема кратковременной памяти новая поступающая информация вытесняет часть хранящейся, и та исчезает, забывается, т. к. не попадает в долговременное хранилище.

3. **Оперативная память** – способ хранения информации в течение определенного, заранее заданного срока, необходимого для выполнения некоторого действия или операции. Длительность оперативной памяти – от нескольких секунд до нескольких дней. После решения задачи информация из оперативной памяти может исчезать.

4. **Долговременная память** – способ хранения информации в течение практически неограниченного срока, при этом существует (но не всегда) возможность ее многократного воспроизведения.

Процессы памяти

Запоминание – это процесс запечатления, организации опыта человека в настоящем с целью актуализации его в будущем. По степени активности протекания этого процесса принято выделять два вида запоминания: *непреднамеренное (или произвольное)* 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.

В принципе, каждый процесс, происходящий в коре мозга вследствие воздействия внешнего раздражителя, оставляет после себя следы, хотя степень их прочности бывает различна. Лучше всего запоминается то, что имеет жизненно важное значение для человека: все, что связано с его интересами и потребностями, с целями и задачами его деятельности. Поэтому даже произвольное запоминание, в определенном смысле, носит избирательный характер и определяется нашим отношением к окружающему.

В отличие от произвольного запоминания *произвольное (или преднамеренное) запоминание* характеризуется тем, что человек ставит перед собой определенную цель – запомнить некую информацию – и использует специальные приемы запоминания. Произвольное запоминание представляет собой особую и сложную умственную деятельность, подчиненную задаче запомнить. Кроме того, произвольное запоминание включает в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь поставленной цели. К таким действиям, или способам запоминания материала, относится *заучивание*, суть которого заключается в многократном повторении учебного материала до полного и безошибочного его запоминания. Например, заучиваются стихи, определения, законы, формулы, исторические даты и т. д. Следует отметить, что при прочих равных условиях произвольное запоминание заметно продуктивнее непреднамеренного запоминания.

Главная особенность преднамеренного запоминания – это проявление определенных усилий в виде постановки задачи на запоминание. Многократное повторение позволяет надежно и прочно запомнить материал, во много раз превышающий объем индивидуальной кратковременной памяти. Многие из того, что воспринимается в жизни большое число раз, не запоминается нами, если не стоит задача запомнить. Но если поставить перед собой эту задачу и выполнить все необходимые для ее реализации действия, запоминание протекает с относительно большим успехом и оказывается достаточно прочным. Для того чтобы запомнить как можно лучше, надо обязательно ставить цель – не только воспринять и понять материал, но и действительно запомнить его.

Следует отметить, что большое значение при заучивании имеет не только постановка общей задачи (запомнить то, что воспринимается), но и постановка частных, специальных задач. В одних случаях, например, ставится задача запомнить только суть воспринимаемого нами материала, только главные мысли и наиболее существенные факты, в других – запомнить дословно, в третьих – точно запомнить последовательность фактов и т. д.

Таким образом, постановка специальных задач играет существенную роль в запоминании. Под ее влиянием может меняться сам процесс запоминания. Однако, по мнению С.Л. Рубинштейна, запоминание очень сильно зависит от характера деятельности, в ходе которой оно совершается. Запоминание, включенное в какую-нибудь деятельность, наиболее эффективно, поскольку оно оказывается в зависимости от деятельности, в ходе которой совершается.

Запоминается, как и осознается, прежде всего то, что составляет цель нашего действия. То, что не относится к цели действия, запоминается хуже, чем при произвольном запоминании, направленном именно на данный материал. При этом все же необходимо учитывать, что подавляющее большинство наших систематических знаний возникает в результате специальной деятельности, цель которой – запомнить соответствующий материал, с тем чтобы сохранить его в памяти. Такая деятельность, направленная на запоминание и воспроизведение удержанного материала, называется *мнемической деятельностью*.

Мнемическая деятельность представляет собой специфически человеческий феномен, ибо только у человека запоминание становится специальной задачей, а заучивание материала, сохранение его в памяти и припоминание – специальной формой сознательной деятельности. При этом человек должен четко отделить тот материал, который ему было предложено запомнить, от всех побочных впечатлений. Поэтому мнемическая деятельность всегда носит избирательный характер.

Другой характеристикой процесса запоминания является степень осмысления запоминаемого материала. Поэтому принято выделять *механическое* и *осмысленное* запоминание.

Механическое запоминание – это запоминание без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала. Примером такого запоминания является заучивание статистических данных, исторических дат и т. д. *Основой механического запоминания являются ассоциации по смежности*. Одна часть материала связывается с другой только потому, что следует за ней во времени. Для того чтобы установилась такая связь, необходимо многократное повторение материала.

В отличие от этого *осмысленное запоминание* основано на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала. Два положения, из которых одно является выводом из другого, запоминаются не потому, что следуют во времени друг за другом, а потому, что связаны логически. Поэтому осмысленное запоминание всегда связано с процессами мышления и опирается главным образом на

обобщенные связи между частями материала на уровне второй сигнальной системы.

Доказано, что осмысленное запоминание во много раз продуктивнее механического. Механическое запоминание неэкономно, требует многих повторений. Механически заученное человек не всегда может припомнить к месту и ко времени. Осмысленное же запоминание требует от человека значительно меньше усилий и времени, но является более действенным. Однако практически оба вида запоминания (механическое и осмысленное) тесно переплетаются друг с другом. Заучивая наизусть, мы главным образом основываемся на смысловых связях, но точная последовательность слов запоминается при помощи ассоциаций по смежности. С другой стороны, заучивая даже бессвязный материал, мы, так или иначе, пытаемся построить смысловые связи. Так, один из способов увеличения объема и прочности запоминания не связанных между собою слов состоит в создании условной логической связи между ними. В определенных случаях эта связь может быть бессмысленной по содержанию, но весьма яркой с точки зрения представлений. Например, вам надо запомнить ряд слов: арбуз, стол, слон, расческа, пуговица и т. д. Для этого построим условно-логическую цепочку следующего вида: «Арбуз лежит на столе. За столом сидит слон. В кармане его жилета лежит расческа, а сам жилет застегнут на одну пуговицу». И так далее. С помощью такого приема в течение одной минуты можно запомнить до 30 слов и более (в зависимости от тренировки) при однократном повторении.

Если же сравнивать эти способы запоминания материала – осмысленное и механическое, – то можно прийти к выводу, что осмысленное запоминание намного продуктивнее. При механическом запоминании в памяти через один час остается только 40 % материала, а еще через несколько часов – всего 20 %, в случае осмысленного запоминания 40 % материала сохраняется в памяти даже через 30 дней.

Осмысление материала достигается разными приемами, прежде всего *выделением в изучаемом материале главных мыслей и группированием их в виде плана*. При использовании данного приема мы, запоминая текст, расчленяем его на более или менее самостоятельные разделы, или *группы мыслей*. В каждую группу входит то, что имеет один общий смысловой стержень, единую тему. Тесно связан с этим приемом второй путь, облегчающий запоминание: *выделение смысловых опорных пунктов*. Суть данного метода заключается в том, что каждую смысловую часть мы заменяем каким-либо словом или понятием, отражающим главную идею запоминаемого материала. Затем, как в первом, так и во втором случае, мы объединяем заученное, мысленно *составляя план*. Каждый пункт плана – это обобщенный заголовок определенной части

текста. Переход от одной части к следующим частям – это логическая последовательность основных мыслей текста. При воспроизведении текста материал концентрируется вокруг заголовков плана, стягивается к ним, что облегчает его припоминание. Необходимость составить план приучает человека к вдумчивому чтению, сопоставлению отдельных частей текста, уточнению порядка и внутренней взаимосвязи вопросов.

Установлено, что учащиеся, составляющие план при запоминании текстов, обнаруживают более прочные знания, чем те, которые запоминали текст без такого плана.

Полезным приемом осмысления материала является сравнение, т. е. нахождение сходства и различия между предметами, явлениями, событиями и т. д. Одним из вариантов данного метода является сопоставление изучаемого материала с полученным ранее. Так, изучая с детьми новый материал, учитель часто сопоставляет его с уже изученным, тем самым включая новый материал в систему знаний. Аналогично осуществляется сопоставление материала с другой, только что полученной информацией. Например, легче запомнить даты рождения и смерти М.Ю. Лермонтова, если их сопоставить друг с другом: 1814 г. и 1841 г.

Осмыслению материала помогает также его конкретизация, пояснение общих положений и правил примерами, решение задач в соответствии с правилами, проведение наблюдений, лабораторных работ и т. п. Существуют и другие приемы осмысления.

Важнейшим методом осмысленного запоминания материала и достижения высокой прочности его сохранения является *метод повторения*. Повторение – важнейшее условие овладения знаниями, умениями, навыками. Но, чтобы быть продуктивными, повторения должны отвечать определенным требованиям. Проведенные исследования позволили выявить некоторые закономерности в использовании метода повторений. Во-первых, заучивание протекает неравномерно: вслед за подъемом в воспроизведении может наступить некоторое его снижение. При этом оно носит временный характер, так как новые повторения дают существенный рост припоминания.

Во-вторых, заучивание идет скачками. Иногда несколько повторений подряд не дают существенного прироста в припоминании, но затем, при последующих повторениях, происходит резкое увеличение объема запомненного материала. Это объясняется тем, что следы, оставляемые каждый раз при восприятии объекта, сначала бывают недостаточными для припоминания, но зато потом, после нескольких повторений, их влияние сказывается сразу, и притом в большом количестве слов.

В-третьих, если материал в целом не представляет труда для запоминания, то первые повторения дают больший результат, чем

последующие. Каждое новое повторение дает весьма незначительное увеличение объема запомненного материала. Это объясняется тем, что основная, более легкая часть запоминается быстро, а остающаяся, более трудная часть требует большого количества повторений.

В-четвертых, если материал труден, то запоминание идет, наоборот, сначала медленно, а потом быстро. Это объясняется тем, что действия первых повторений из-за трудности материала недостаточны и прирост объема запоминаемого материала возрастает лишь при многократных повторениях.

В-пятых, повторения нужны не только тогда, когда мы учим материал, но и тогда, когда надо закрепить в памяти то, что мы уже выучили. При повторении заученного материала его прочность и длительность сохранения возрастают многократно.

Кроме указанных выше закономерностей использования метода повторений существуют условия, способствующие повышению эффективности запоминания. Очень важно, чтобы повторение было активным и разнообразным. Для этого перед заучивающим ставят разные задачи: придумать примеры, ответить на вопросы, начертить схему, составить таблицу, изготовить наглядное пособие и т. д. При активном повторении происходит оживление связей на уровне второй сигнальной системы, поскольку разнообразие форм повторения способствует образованию новых связей изучаемого материала с практикой. В результате запоминание делается более полным. Пассивное же повторение не дает такого эффекта. В одном эксперименте учащиеся заучивали тексты путем пятикратных повторений. Анализ эффективности каждого чтения показал, что, как только повторение приобретает пассивный характер, заучивание становится непродуктивным.

Очень важно также правильно распределить повторение во времени. В психологии известны два способа повторения: *концентрированное* и *распределенное*. При первом способе материал заучивается в один прием, повторение следует одно за другим без перерыва. Например, если для заучивания стихотворения требуется 12 повторений, то ученик 12 раз подряд читает его, пока не выучит. При распределенном повторении каждое чтение отделено от другого некоторым промежутком.

Проводимые исследования показывают, что распределенное повторение рациональнее концентрированного. Оно экономит время и энергию, способствуя более прочному усвоению знаний. В одном из исследований две группы школьников заучивали стихотворение разными способами: первая группа – концентрированным, вторая – распределенным. Полное заучивание при концентрированном способе потребовало 24 повторения, а при распределенном способе – только 10, т. е. в 2,4 раза

меньше. При этом распределенное повторение обеспечивает и бóльшую прочность знаний. Поэтому опытные педагоги повторяют с учащимися учебный материал в течение целого года, но для того, чтобы не снизилась активность детей, они разнообразят приемы повторения, включают материал в новые и новые связи.

Очень близок к методу распределенного заучивания метод *воспроизведения во время заучивания*. Его суть состоит в попытках воспроизвести материал, который еще полностью не выучен. Например, выучить материал можно двумя способами:

а) ограничиться только чтением и читать до тех пор, пока не возникнет уверенность, что он выучен;

б) прочитать материал один-два раза, затем попытаться его воспроизвести, после чего снова прочитать его несколько раз и вновь попытаться воспроизвести и т. д. Эксперименты показывают, что второй вариант намного продуктивнее и целесообразнее. Заучивание идет быстрее, а сохранение становится более прочным.

Продуктивность запоминания зависит и от того, как осуществляется запоминание: в целом или по частям. В психологии известны три способа заучивания большого по объему материала: *целостный, частичный и комбинированный*. Первый способ (целостный) состоит в том, что материал (текст, стихотворение и т. д.) читается от начала до конца несколько раз, до полного усвоения. При втором способе (частичном) материал делится на части и каждая часть заучивается отдельно. Сначала несколько раз прочитывается одна часть, потом вторая, затем третья и т. д. Комбинированный способ представляет собой сочетание целостного и частичного. Материал сначала прочитывается целиком один или несколько раз, в зависимости от его объема и характера, затем трудные места выделяются и заучиваются отдельно, после чего снова весь текст читается целиком. Если же материал, например стихотворный текст, велик по объему, то он делится на строфы, логически законченные части, и заучивание происходит таким образом: сначала текст прочитывается один-два раза от начала до конца, выясняется его общий смысл, затем заучивается каждая часть, после чего материал снова читается целиком.

Исследования М.Н. Шардакова показали, что из указанных способов наиболее целесообразным является комбинированный. Он обеспечивает равномерное запоминание всех частей материала, требует глубокого осмысления, умения выделить главное. Такая деятельность осуществляется при большей сосредоточенности внимания, отсюда и большая ее продуктивность. В опытах М.Н. Шардакова учащимся, которые заучивали стихотворение комбинированным способом, потребовалось

всего 9 повторений, при заучивании в целом – 14 повторений, а при заучивании по частям – 16 повторений.

Следует отметить, что успех запоминания во многом зависит от уровня самоконтроля. Проявлением самоконтроля являются попытки воспроизвести материал при его заучивании. Такие попытки помогают установить, что мы запомнили, какие ошибки допустили при воспроизведении и на что следует обратить внимание в последующем чтении. Кроме того, продуктивность запоминания зависит и от характера материала. Наглядно-образный материал запоминается лучше словесного, а логически связанный текст воспроизводится полнее, чем разрозненные предложения.

Существуют определенные различия в запоминании описательных и объяснительных текстов. Так, учащиеся младших и средних классов лучше запоминают художественные отрывки и естественнонаучные описания, хуже – общественно-исторические тексты. В то же время в старших классах эти различия почти отсутствуют.

Таким образом, для успешного запоминания необходимо учитывать особенности механизмов процесса запоминания и использовать разнообразные мнемические приемы.

Сохранение – процесс памяти, который характеризуется долговременным удержанием воспринятой информации в скрытом состоянии. Вся информацию, которая была воспринята, мы не только запоминаем, но и сохраняем определенное время. Сохранение как процесс памяти имеет свои закономерности. Например, установлено, что сохранение может быть *динамическим* и *статическим*. Динамическое сохранение проявляется в оперативной памяти, а статическое – в долговременной.

Реконструкция материала, сохраняемого долговременной памятью, происходит прежде всего под влиянием новой информации, непрерывно поступающей от наших органов чувств. Реконструкция проявляется в различных формах, например в исчезновении некоторых менее существенных деталей и замене их другими деталями, в изменении последовательности материала, в степени его обобщения.

Воспроизведение – это процесс актуализации прошлого опыта, воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент. Как и запоминание, воспроизведение может быть *непреднамеренным* (непроизвольным) и *преднамеренным* (произвольным). В первом случае воспроизведение происходит неожиданно для нас самих. Например, проходя мимо школы, в которой учились, мы неожиданно можем воспроизвести образ нашего учителя или образы школьных друзей. При произвольном воспроизведении, в отличие от

непроизвольного, мы вспоминаем, имея сознательно поставленную цель. Такой целью является стремление вспомнить что-либо из нашего прошлого опыта, например, когда мы задаемся целью вспомнить хорошо выученное стихотворение. В этом случае слова «идут сами собой».

Бывают случаи, когда воспроизведение протекает в форме более или менее длительного *припоминания*. В этих случаях достижение поставленной цели – вспомнить что-либо – осуществляется через достижение промежуточных целей, позволяющих решить главную задачу. Например, для того чтобы вспомнить какое-либо событие, мы стараемся вспомнить все факты, которые в той или иной мере связаны с ним. Причем использование промежуточных звеньев обычно носит *сознательный* характер. Мы сознательно намечаем, что может помочь нам вспомнить, или думаем, в каком отношении к нему находится то, что мы ищем, или оцениваем все, что вспоминаем, или судим о том, почему оно не подходит, и т. д. Следовательно, процессы припоминания тесно связаны с процессами мышления.

Вместе с тем, припоминая, мы часто сталкиваемся с затруднениями. Мы вспоминаем сначала не то, что нужно, отвергаем это и ставим себе задачу снова что-либо вспомнить. Очевидно, что все это требует от нас определенных волевых усилий. Поэтому припоминание является в то же время и волевым процессом.

Помимо воспроизведения мы постоянно сталкиваемся с таким явлением, как *узнавание*. Узнавание какого-либо объекта происходит в момент его восприятия и означает, что происходит восприятие объекта, представление о котором сформировалось у человека или на основе личных впечатлений (представление памяти), или на основе словесных описаний (представление воображения). Например, мы узнаем дом, в котором живет приятель, но в котором мы никогда не были, а узнавание происходит из-за того, что ранее нам описали этот дом, объяснили, по каким признакам его найти, что отразилось в наших представлениях о нем.

Следует отметить, что процессы узнавания отличаются друг от друга степенью определенности. Наименее определенно узнавание в тех случаях, когда мы испытываем только *чувство знакомости* объекта, а отождествить его с чем-либо из прошлого опыта не можем. Например, мы видим человека, лицо которого нам кажется знакомым, а вспомнить, кто он и при каких обстоятельствах мы могли с ним встречаться, не можем. Подобные случаи характеризуются *неопределенностью узнавания*. В других случаях узнавание, наоборот, отличается полной определенностью: мы сразу узнаем человека как определенное лицо. Поэтому данные случаи характеризуются *полным узнаванием*.

Следует отметить, что между определенным и неопределенным узнаванием есть много общего. Оба этих варианта узнавания развертываются постепенно, и поэтому они часто близки к припоминанию, а следовательно, являются сложным мыслительным и волевым процессом.

Наряду с разными видами правильного узнавания существуют и *ошибки при узнавании*. Например, то, что воспринимается впервые, иногда кажется нам знакомым, уже пережитым однажды в точно таком же виде. Интересен тот факт, что впечатление знакомости может оставаться даже тогда, когда мы твердо знаем, что никогда не видели данный предмет или не находились в данной ситуации.

Кроме того, следует обратить внимание на еще одну, весьма интересную особенность узнавания и воспроизведения. Процессы узнавания и воспроизведения не всегда осуществляются с равным успехом. Иногда бывает так, что мы можем узнать какой-либо объект, но воспроизвести его, когда он отсутствует, оказываемся не в состоянии. Бывают случаи обратного рода: у нас появляются какие-то представления, но сказать, с чем они связаны, мы не можем. Например, нас постоянно «преследует» какая-то мелодия, но сказать, откуда она, мы не можем. Чаще всего мы испытываем затруднения при воспроизведении чего-либо, и гораздо реже такие затруднения возникают при узнавании. Как правило, мы бываем в состоянии узнать при невозможности воспроизвести. Таким образом, можно сделать вывод: узнавание осуществляется легче, чем воспроизведение.

Забывание – процесс, заключающийся в невозможности воспроизведения ранее закрепленного в памяти. Физиологической основой забывания являются некоторые виды коркового торможения, мешающего актуализации временных нервных связей. Чаще всего это так называемое угасательное торможение, которое развивается при отсутствии подкрепления.

Забывание проявляется в двух основных формах: а) невозможность припомнить или узнать; б) неверное припоминание или узнавание. Между полным воспроизведением и полным забыванием существуют различные степени воспроизведения и узнавания. Некоторые исследователи называют их «уровнями памяти». Принято выделять три таких уровня: 1) воспроизводящая память; 2) опознающая память; 3) облегчающая память. Например, ученик выучил стихотворение. Если через некоторое время он может воспроизвести его безошибочно – это первый уровень памяти, самый высокий; если он не может воспроизвести заученное, но легко опознает (узнает) стихотворение в книге или на слух – это второй уровень памяти; если же учащийся не в состоянии самостоятельно ни вспомнить, ни узнать стихотворение, но при повторном заучивании ему

потребуется меньше времени для полного воспроизведения, чем в первый раз, – это третий уровень. Таким образом, степень проявления может варьировать. При этом характер проявления забывания может быть различным. Забывание может проявляться в схематизации материала, отбрасывании отдельных, иногда существенных, его частей, сведении новых представлений к привычным старым представлениям.

Следует обратить внимание на то, что забывание протекает во времени неравномерно. Наибольшая потеря материала происходит сразу же после его восприятия, а в дальнейшем забывание идет медленнее. Например, опыты Г. Эббингауза показали, что через час после заучивания 13 бессмысленных слогов забывание достигает 56 %, в дальнейшем же оно идет медленнее. Причем такая же закономерность характерна и для забывания осмысленного материала. Для того чтобы замедлить процесс забывания, необходимо своевременно организовать повторение воспринятого материала, не откладывая надолго эту работу.

Рассматривая различные варианты проявления забывания, нельзя не сказать о случаях, когда человек не может вспомнить что-то в данный момент (например, сразу же после получения информации), но припоминает или узнает это спустя некоторое время. Такое явление носит название *реминисценции* (смутное воспоминание). Сущность реминисценции заключается в том, что воспроизведение материала, который мы сразу не могли полностью воспроизвести, через день-два после восприятия пополняется фактами и понятиями, которые отсутствовали при первом воспроизведении материала. Реминисценция обнаруживается чаще у дошкольников и младших школьников. Гораздо реже это явление встречается у взрослых.

В настоящее время известны факторы, влияющие на скорость протекания процессов забывания. Так, забывание протекает быстрее, если материал недостаточно понят человеком. Кроме того, забывание происходит быстрее, если материал неинтересен человеку, не связан непосредственно с его практическими потребностями. Этим объясняется тот факт, что взрослые люди лучше помнят то, что относится к их профессии, что связано с их жизненными интересами, а школьники хорошо помнят материал, который их увлекает, и быстро забывают то, что их не интересует.

Скорость забывания также зависит от объема материала и степени трудности его усвоения: чем больше объем материала или чем он труднее для восприятия, тем быстрее происходит забывание. Другим фактором, ускоряющим процесс забывания, является отрицательное влияние деятельности, следующей за заучиванием. Ретроактивное торможение выражено заметнее, если деятельность следует без перерыва или

последующая деятельность сходна с предыдущей, а также если последующая деятельность труднее предшествующей деятельности. Указанную закономерность необходимо иметь в виду при организации учебной работы. Особенно важно соблюдать перерывы в занятиях, чередовать учебные предметы так, чтобы между ними были значительные отличия, – предметы, трудные для усвоения, ставить раньше, чем легкие.

Другим существенным фактором, влияющим на скорость забывания, является возраст. С возрастом отмечается ухудшение многих функций памяти. Запоминать материал становится труднее, а процессы забывания, наоборот, ускоряются.

Основными существенными причинами забывания, выходящего за рамки среднестатистических значений, являются различные болезни нервной системы, а также сильные психические и физические травмы (ушибы, связанные с потерей сознания, эмоциональные травмы). В этих случаях иногда наступает явление, называемое *ретроградной амнезией*. Она характеризуется тем, что забывание охватывает собой период, предшествующий событию, послужившему причиной амнезии. С течением времени этот период может уменьшиться, и даже более того, забытые события могут полностью восстановиться в памяти.

Забывание также наступает быстрее при умственном или физическом утомлении. Причиной забывания может быть и действие посторонних раздражителей, мешающих сосредоточиться на нужном материале, например раздражающих звуков или находящихся в поле нашего зрения предметов.

Типы памяти

Память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных типологических особенностей. Для учета особенностей процессов сохранения и воспроизведения конкретного человека недостаточно поэтому констатировать, что у него вообще хорошая или плохая память. Необходимо знать ее специфические качества и особенности.

Дифференциация типов памяти связана с тем, как сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Одни люди лучше запоминают зрительные, другие – слуховые, третьи – двигательные данные. Один человек для того, чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в воспоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ; у другого – такую же преобладающую роль играют слуховые восприятия и представления; у третьего – двигательные: текст закрепляется у него лучше всего посредством записи. Например, при заучивании физических упражнений человек со зрительным типом памяти будет лучше запоминать движения в их зрительной форме и легко разбираться в ошибках, допускаемых другими физкультурниками, плохо

отдавая себе отчет в собственных ошибках. Человек с двигательной памятью будет легче запоминать в мышечно-двигательных образах выполняемые им самим физические упражнения, иногда плохо соединяя их со зрительными образами движений.

«Известно, – говорил К.С. Станиславский, – что у некоторых живописцев внутреннее зрение настолько отчетливо, что они могут писать портреты отсутствующих. У некоторых музыкантов внутренний слух настолько совершенен, что они могут мысленно прослушать симфонию, только что перед тем сыгранную, припоминая все детали исполнения и самые незначительные отклонения от партитуры. Артисты сцены, подобно художникам и музыкантам, обладают памятью внутреннего зрения и слуха. С их помощью они могут запечатлевать и воскрешать в себе воспоминания о зрительных и слуховых образах, о лице человека, о его мимике, о линиях тела, о походке, о манерах, о движениях, о голосе, об интонации встречающихся в жизни людей, об их costume, о бытовых и других подробностях, о природе, о пейзаже и прочем... Артисты зрительного типа любят, чтобы им показали в действии то, чего от них добиваются... Артистам слухового типа, напротив, хочется поскорее услышать звук голоса, речь или интонацию того лица, которое они изображают» [49].

Чистые типы встречаются редко, а обычно наблюдаются смешанные: зрительно-двигательный, двигательно-слуховой и зрительно-слуховой типы памяти.

У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно-двигательный – при запоминании словесного материала. Встречаются, однако, люди с ярко выраженным зрительным типом запоминания словесного материала, который иногда приближается к «эйдетическому» типу памяти. На зачете по психологии одна студентка однажды дала ответ, точно совпадающий с текстом учебника. На неожиданный, стремительно, в упор поставленный вопрос экзаменатора: «На какой странице?» со стороны студентки последовал совершенно автоматический ответ: «Страница 237, сверху, с правой стороны». Отвечая, она как бы видела перед собой страницу раскрытой книги.

Проверить, какая память у вас лучше развита, довольно легко. Для этого можно просто посмотреть на свой письменный стол 10–15 секунд, а потом отвернуться и записать на листке, что вы там увидели (можно предварительно разложить на столе несколько предметов и, отвернувшись, зарисовать их и отобразить местоположение каждого).

Подобный прием годится и для тренировки зрительной памяти. Можно тренировать ее и при помощи записанных на листке цифр: напишите строчку двузначных чисел, прочтите их внимательно, но только

один раз, а потом, перевернув листок, запишите по памяти все, что запомнили. Количество цифр, которое вы запомнили с первого раза, – это объем вашей зрительной памяти. Если эти цифры вам кто-то прочтет, то вы сможете оценить свою слуховую память (попробовав повторить указанные цифры), а сравнив результаты первого и второго опыта, вы поймете, какой вид памяти у вас преобладает. При работе над совершенствованием памяти лучше тренировать не ту особенность, которая уже является достаточно развитой, а другую.

Рассмотрим закономерности процессов памяти (таблица 1).

Таблица 1 – Закономерности процессов памяти

Закон памяти	Практические приемы реализации
Закон интереса	Интересное запоминается легче
Закон осмысления, осознания	Чем глубже осознать запоминаемую информацию, тем лучше она запомнится
Закон установки	Если человек сам себе дал установку запомнить информацию, то запоминание произойдет легче
Закон действия	Информация, участвующая в деятельности (т. е. если происходит применение знаний на практике), запоминается лучше
Закон контекста	При ассоциативном связывании информации с уже знакомыми понятиями новое усваивается лучше
Закон торможения	При изучении похожих понятий наблюдается эффект «перекрытия» старой информации новой
Закон оптимальной длины ряда	Длина запоминаемого ряда для лучшего запоминания не должна намного превышать объем кратковременной памяти
Закон (эффект) края	Лучше всего запоминается информация, представленная в начале и в конце
Закон повторения	Лучше всего запоминается информация, которую повторили несколько раз
Закон незавершенности (эффект Зейгарник)	Лучше всего запоминаются незавершенные действия, задачи, недосказанные фразы и т.д.

Закон эмоциональной окраски	Зависимость памяти от уровня эмоциональной реакции индивида, сопровождающей процессы запоминания, сохранения, восстановления и забывания информации
Реминисценция	Улучшение отсроченного воспроизведения, т. е. воспоминание первоначально забытого материала

Тема 1.2.6 Внимание

Внимание – интегративный психический процесс, выражающийся в сосредоточенности и направленности сознания субъекта на реальные или идеальные объекты.

П.Я. Гальперин отмечал, что внимание не выступает как отдельная деятельность и не имеет собственного продукта, а всегда является стороной другой деятельности (например, деятельности восприятия); результат внимания – улучшение той деятельности, к которой оно присоединяется.

Виды внимания

Существует несколько критериев классификации *видов* внимания. По содержанию деятельности выделяют перцептивное, интеллектуальное, двигательное внимание. По функционированию процесса внимания выделяют произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Источником непроизвольного внимания выступают сильные раздражители внешней среды, его физиологической основой является безусловная ориентировочная реакция организма в новых условиях, по выражению И.П. Павлова рефлекс «Что такое?». Высшие формы внимания, присутствующие у человека, опосредованы и произвольны, источник произвольного внимания – сам субъект. Человек создает и использует средства удержания внимания – от яркого наглядного оформления материала до волевого усилия.

Итак, *непроизвольное внимание* является наиболее простым видом внимания. Его часто называют пассивным или вынужденным, т. к. оно возникает и поддерживается независимо от сознания человека. Деятельность захватывает человека сама по себе, в силу своей увлекательности, занимательности или неожиданности.

В отличие от непроизвольного внимания главной особенностью *произвольного внимания* является то, что оно управляется сознательной целью. Этот вид внимания тесно связан с волей человека и был выработан в результате трудовых усилий, поэтому его еще называют волевым, активным, преднамеренным. Приняв решение заняться какой-нибудь деятельностью, мы выполняем это решение, сознательно направляя наше

внимание даже на то, что нам, может быть, не интересно, но чем мы считаем нужным заняться. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Таким образом, произвольное внимание качественно отличается от непроизвольного. Однако оба вида внимания тесно связаны друг с другом, поскольку произвольное внимание возникло из непроизвольного. Можно предположить, что произвольное внимание возникло у человека в процессе сознательной деятельности.

Причины произвольного внимания по своему происхождению не биологические, а социальные: произвольное внимание не созревает в организме, а формируется у ребенка при его общении со взрослыми (закон развития высших психических функций).

Существует еще один вид внимания, который, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и первоначально требует волевых усилий, но затем человек «входит» в работу: интересными и значимыми становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат. Такое внимание было названо Н.Ф. Добрыниным *послепроизвольным*.

Функции внимания

- активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы;
- способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями;
- обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности;
- осуществляет контроль за протеканием внутренней психической и внешней практической деятельности;
- улучшает качество протекания всех психических процессов (определяет точность и детализацию восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности и т. д.);
- в системе межличностных отношений способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и своевременному разрешению межличностных конфликтов.

Свойства внимания

- **устойчивость** – способность в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание (способность длительно удерживать внимание без изменения его концентрации);

- **концентрация** (обратная сторона – рассеянность) – степень сосредоточенности на объекте;
- **распределение** – способность устойчиво удерживать внимание на нескольких объектах одновременно (связано с понятием объема внимания, средние показатели для взрослых – 4–5, для детей – 2–3 объекта);
- **переключаемость** (гибкость) – намеренный перенос внимания с одного объекта на другой (осознанность отличает переключение от отвлечения внимания); способность быстро выключаться из одной деятельности и включаться в другую;
- **отвлекаемость** внимания – произвольное перемещение внимания с одного объекта на другой;
- **объем внимания** – количество объектов, которые воспринимаются одновременно с достаточной ясностью.

Подраздел 1.3 Основы психологии личности

Тема 1.3.1 Представление о личности в психологии

Для начала определимся с основными понятиями: человек, индивид, субъект, личность, индивидуальность.

Человек – существо, воплощающее высшую ступень развития жизни на Земле, субъект общественно-исторической деятельности.

Индивид (согласно А.Н. Леонтьеву) – это человек как представитель определенного вида *homo sapiens*; единичное природное существо, живая особь как представитель своего вида, как носитель индивидуально своеобразных черт, как субъект своей жизнедеятельности. В понятии индивид выражаются, по крайней мере, два основных признака:

- 1) неделимость, или целостность, субъекта;
- 2) наличие у него особенных – индивидуальных – свойств, отличающих его от других представителей того же вида. Человек (и животное) рождается индивидом. Он имеет свой генотип – обусловленные природой особенности.

Субъект – индивид как источник познания и преобразования действительности; носитель активности. В некоторых случаях субъектом может выступать группа (например, нация, общество и т. п.).

Активность – всеобщая характеристика живых существ, выражающаяся в поддержании и преобразовании ими жизненно значимых связей с окружающим миром, т. е. во взаимодействии. Активность характеризуется обусловленностью производимых актов (действий) в большей степени внутренними состояниями субъекта непосредственно в момент действия, чем предшествующими внешними воздействиями.

В этом смысле активность противопоставляется *реактивности*. У животных активность выступает в форме *адаптивной жизнедеятельности*, у человека – в форме *деятельности*.

Индивидуальность (от лат. *individuum* "неделимое, особь") – *неповторимость, уникальность свойств человека*.

Личность – *особое системное психическое новообразование индивида, порождаемое процессом жизни человека в обществе и проявляющееся в самодетерминации и саморегуляции активности на основе иерархии мотивов и самосознания*.

Итак, каждый из нас является человеком, индивидом, имеющим те или иные индивидуальные свойства (особенности телосложения, внешности, темперамента, характера), субъектом собственной жизнедеятельности. Но каждый ли является личностью? Обратимся к анализу основных критериев сформированности личности, которые предложил А.Н. Леонтьев:

1) наличие иерархии мотивов – способность человека подчинять одни мотивы другим: личные мотивы – социально значимым (но человек не всегда может осознать, понять, почему он поступил тем или иным образом, почему подчинился нравственному мотиву – «стихийная нравственность»);

2) способность человека осознать собственные побуждения – мотивы и уже на этой основе сознательно руководить ими. Это возможно благодаря такой инстанции личности, как самосознание.

А.Н. Леонтьев говорил, что личностью не рождаются, а становятся. Он выделял два периода, или рождения, личности: дошкольный возраст и подростковый возраст.

Структура личности

Разные авторы по-разному представляют себе структуру личности. Зарубежные (преимущественно американские) психологи рассматривают ее как набор неких черт личности, куда входят особенности поведения, характера, темперамента и т. д. Эти черты определенным образом группируют между собой и получают некий тип личности. Другие авторы включают в структуру личности способности, темперамент, характер.

В современной русскоязычной психологии принято следующее понимание структуры личности:

- 1) потребностно-мотивационная сфера;
- 2) эмоционально-волевая сфера;
- 3) сфера самосознания.

Потребностно-мотивационная сфера включает в себя систему мотивационных образований личности – потребности, мотивы, интересы, ценности, идеалы. Данный комплекс мотивационных образований

составляет направленность личности. Если говорить именно о мотивах и потребностях в контексте личности (а не индивида, т. к. индивид тоже обладает потребностями и мотивами), то здесь необходимо выделить, в первую очередь, иерархичность мотивов и наличие нравственных и социальных мотивов как реальных побудителей активности человека.

Эмоционально-волевая сфера включает в себя эмоциональные и волевые процессы и осуществляет регуляцию мотивов. Волевые усилия всегда необходимы там, где личность пытается урегулировать свою систему мотивов, особенно в ситуации «конфликта мотивов».

Самосознание (Я-концепция) – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе.

Структура самосознания:

- когнитивный уровень, отражающий самопознание индивида;
- эмоциональный уровень, выражающий его самоотношение (самооценку – оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей);
- поведенческий уровень, отражающий саморегуляцию индивида.

Личность – это приобретенное только в отношениях с другими людьми психическое образование. Это отличает личность от индивида. Не каждый индивид становится личностью, а если становится, то только благодаря включенности в межличностные отношения с другими значимыми для него людьми. О личности можно говорить тогда, когда человек способен осознать свои мотивы и управлять ими. Благодаря этой регуляции личность способна подчинить лично значимые, эгоистические мотивы общественно значимым, нравственным, социальным. В этом смысле личность свободна: она сама выбирает, как ей поступить в той или иной ситуации, какой мотив сделать ведущим и подчинить ему все другие мотивы. Основная функция личности – самодетерминация (способность быть источником и причиной собственных поступков и нести за них ответственность). Личность характеризуется устойчивостью и направленностью за счет определенной системы побудителей.

Понятие социализации

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

Вопрос ставится именно так, что человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации.

Стороны процесса социализации

1) усвоение социального опыта – это характеристика того, как среда воздействует на человека;

2) вторая сторона характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности.

Стадии процесса социализации

1. Дотрудовая стадия социализации охватывает весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия подразделяется на два периода:

а) ранняя социализация охватывает время от рождения ребенка до поступления его в школу (младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст);

б) стадия обучения охватывает весь период обучения в школе (младший школьный возраст, подростковый возраст, юность). Относительно периода обучения в вузе или в колледже существуют различные точки зрения. С одной стороны, если в качестве критерия для выделения стадий принято отношение к трудовой деятельности, то вуз, колледж не могут быть отнесены к следующей стадии. С другой стороны, специфика обучения в учебных заведениях подобного рода иная по сравнению со средней школой (более тесная связь с производством).

2. Трудовая стадия социализации охватывает период зрелости человека, хотя демографические границы зрелого возраста условны. Это весь период трудовой деятельности человека. Вопреки мысли о том, что социализация заканчивается вместе с завершением образования, большинство исследователей выдвигают идею продолжения социализации в период трудовой деятельности. Включение трудовой стадии в процесс социализации приобретает особое значение в современных условиях в связи с идеей непрерывного образования.

3. Послетрудовая стадия социализации представляет собой еще более сложный вопрос. Дело в том, что эта проблема еще относительно нова. Ее постановка вызвана объективными требованиями общества. Проблемы людей пожилого возраста становятся актуальными для ряда наук в современном мире. Увеличение продолжительности жизни с одной стороны, определенная политика государств с другой приводят к тому, что в структуре народонаселения пожилой возраст начинает занимать значительное место. В значительной мере сохраняется трудовой потенциал пенсионеров. Не случайно сейчас переживают период бурного развития такие дисциплины, как геронтология и гериатрия.

Институты социализации – конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей (они выступают трансляторами социального опыта). На дотрудовой стадии социализации – это семья, дошкольные детские учреждения, школа. На трудовой стадии важнейшим институтом социализации является трудовой коллектив (команда, организация), на послетрудовой стадии вопрос об институтах социализации является открытым и спорным.

Механизмы социализации – способы сознательного или бессознательного усвоения и воспроизводства социального опыта. В социальной психологии выделяются следующие механизмы социализации:

- **Единство подражания, имитации, идентификации** – стремление человека к воспроизводству воспринимаемого поведения других людей.

- **Механизм полоролевой идентификации (половой идентификации), или полоролевой типизации**, – усвоение субъектом психологических черт, особенностей поведения, характерных для людей определенного пола. Ребенок сначала осознает свою принадлежность к определенному полу, затем у него формируется социальный идеал полоролевого поведения, отвечающий его системе представлений о наиболее положительных чертах конкретных представителей данного пола (чаще всего матери или отца), и, наконец, он стремится имитировать определенный тип полоролевого поведения.

- **Механизм социальной оценки желаемого поведения** осуществляется в процессе социального контроля. Люди по-разному воспринимают друг друга и по-разному стремятся влиять на других:

- **социальная фасилитация** предполагает стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность и общение других; этот эффект возникает при положительном отношении людей друг к другу (между друзьями, любящими родителями и детьми, квалифицированными педагогами и способными учениками);

- **социальная ингибиция** – негативное, тормозящее влияние одного человека на другого; такой эффект возникает обычно, когда люди испытывают друг к другу негативные чувства: страх, пренебрежение, неуважение, ненависть, презрение и т. д.

- **Конформность** – некритичное принятие и следование господствующим в обществе стандартам, нормам, стереотипам массового сознания, авторитетам и идеологии.

- **Негативизм** – это конформизм наоборот, стремление во что бы то ни стало поступать вопреки позиции большинства и любой ценой утверждать свою точку зрения.

Тема 1.3.2 Направленность и мотивация деятельности личности

Как указывалось выше, потребностно-мотивационную сферу личности составляет вся совокупность мотивов, которые формируются и развиваются в течение жизни человека. В целом эта сфера динамична, но некоторые мотивы относительно устойчивы и, подчиняя себе остальные мотивы, образуют как бы стержень всей сферы. В этих мотивах проявляется направленность личности.

Определенный вклад в изучение потребностно-мотивационной сферы личности внес А. Маслоу, который предложил классификацию чело-веческих потребностей по иерархически построенным группам. Он считал, что у человека последовательно появляются и сопровождают личностное взросление следующие семь классов потребностей (рисунок 2).



Рисунок 2 – Структура потребностей по А. Маслоу

Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности. К ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека.

Мотивы являются относительно устойчивыми образованиями личности, однако мотивация включает в себя не только мотивы, но и ситуативные факторы (влияние различных людей, специфику деятельности и ситуации). Такие ситуативные факторы, как сложность задания, требования руководства, установки окружающих людей, сильно влияют на мотивацию человека в определенный промежуток времени. Ситуативные факторы динамичны, легко меняются, поэтому существуют возможности влиять на них и на активность в целом. Интенсивность актуальной (действующей «здесь и теперь») мотивации состоит из силы мотива и интенсивности ситуативных детерминант мотивации (требований и влияния других людей, сложности заданий и т. п.).

Мотивация и деятельность

Один из важнейших вопросов мотивации деятельности человека – причинное объяснение его поступков. Такое объяснение в психологии называется каузальной атрибуцией. Каузальная атрибуция представляет собой мотивированный процесс когнитивного плана, направленный на осмысление полученной информации о поведении человека, выяснение причин тех или иных его поступков, а главное – на развитие у человека способности предсказывать их. Если один человек знает причину поступка другого, то он не просто может его объяснить, но и предсказать, и это важно в общении и взаимодействии людей.

Каузальная атрибуция одновременно выступает как потребность человека в понимании причин наблюдаемых им явлений, как его способность к такому пониманию. Каузальная атрибуция непосредственно связана с регуляцией человеческих отношений и включает объяснение, оправдание или осуждение поступков людей.

Начало изучению каузальной атрибуции было положено работой Ф. Хайдера «Психология межличностных отношений», опубликованной в 1958 г. Существенный вклад в развитие этой области знаний внесли работы Г. Келли по теории личностных конструктов – устойчивых когнитивно-оценочных образований, представляющих собой систему понятий, сквозь призму которых человек воспринимает мир. Личностным конструктом называется пара противоположных оценочных понятий (например, «добрый – злой»; «хороший – плохой», «честный – нечестный»), часто встречающихся в характеристиках, которые человек дает другим людям и происходящим событиям. Кто-то предпочитает пользоваться одними определениями (конструктами), кто-то – иными; один склонен чаще обращаться к положительным характеристикам (положительным полюсам конструктов), другой – к отрицательным. Сквозь призму личностных конструктов, характерных для данного человека, может быть описан его особый взгляд на мир. Они же могут

служить для предсказания поведения человека, его мотивационно-когнитивного объяснения (каузальная атрибуция).

Оказалось, что люди с большей готовностью приписывают причины наблюдаемых поступков личности того человека, который их совершает, чем независимым от человека внешним обстоятельствам. Эта закономерность получила название «фундаментальной ошибки атрибуции» (И. Джоунс, 1979).

Особым видом каузальной атрибуции является приписывание ответственности за те или иные поступки. При определении меры ответственности личности на результат каузальной атрибуции могут повлиять три фактора:

а) близость или удаленность субъекта, которому приписывается ответственность, от того места, где было совершено действие, за которое ему приписывается ответственность;

б) возможность субъекта предвидеть исход выполненного действия и предусмотреть заранее его возможные следствия;

в) преднамеренность (интенциональность) совершенного действия.

Мотивация достижения успехов и неудач

Стимулом, побуждающим человека к деятельности, учебе могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Надежда на успех выражает уверенность в достижении намеченной цели, а боязнь неудачи связана с тревогой не суметь ее достичь, не оправдать ожиданий, провалиться.

Мотивация успеха носит положительный характер. При этом действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. В этом случае личностная активность зависит от потребности в достижении успеха.

Мотивация боязни неудачи носит негативный характер. При таком типе мотивации человек стремится прежде всего избежать плохого отношения к себе и даже наказания. Ожидание неприятностей определяет его деятельность. В этом случае, думая о предстоящей деятельности, человек уже боится возможного провала и ищет выход, как его избежать, а не как добиться успеха. Не последнюю роль играет и конкретная ситуация. Если человек берется за выполнение очень трудной для себя работы, надежда на успех у него очень мала, а боязнь неудачи – велика. Социальная значимость цели также влияет на эмоциональное отношение человека к тому, что ему удастся и что не удастся сделать.

Личности, мотивированные на успех, как правило, очень активны и инициативны. При встрече с препятствиями они ищут способы их преодоления и отличаются настойчивостью в достижении цели, планируя свое будущее на большие промежутки времени. При этом они предпочитают

брать на себя средние по трудности или завышенные, но выполнимые обязательства и ставят перед собой реально достижимые цели.

Личности, мотивированные на неудачу, обычно малоинициативны, избегают ответственных заданий, находя причины отказа от них, ставят перед собой завышенные цели, при этом плохо оценивают свои возможности. Либо, наоборот, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат, при этом они склонны к переоценке своих успехов в свете неудач.

Ориентированные на успех верят, что справятся, уверены в себе, не испытывают страха, скованности и не задумываются о границах своих способностей, полагаясь не только на свои знания и умения, но и на случай или свой здравый смысл. Ориентированные на успех более полно реализуют свои способности и чаще достигают поставленных целей, поэтому так важно оценить мотивацию к успеху и боязнь неудачи.

Мотивация и личность

Многие из мотивационных факторов со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К ним можно отнести мотив достижения успехов, мотив избегания неудачи, тревожность, определенный локус контроля, самооценку, уровень притязаний. Кроме них личностно характеризуют человека потребность в общении (аффилиация), мотив власти, мотив оказания помощи другим людям (альтруизм) и агрессивность. Это наиболее значимые социальные мотивы человека, определяющие его отношение к людям.

Установлено, что у людей, ориентированных на успех, чаще преобладает реалистическая, а у индивидов, ориентированных на неудачу, – нереалистическая, завышенная или заниженная самооценка. С величиной самооценки связаны удовлетворенность или неудовлетворенность человека, возникающие в результате достижения успеха или появления неудачи.

С самооценкой соотносится уровень притязаний – тот практический результат, которого субъект рассчитывает достичь в работе. Как фактор, определяющий удовлетворенность или неудовлетворенность деятельностью, уровень притязаний имеет большее значение для лиц, ориентированных на избегание неудачи, а не на достижение успехов.

Мотивы аффилиации и власти актуализируются и удовлетворяются только в общении людей. Мотив аффилиации обычно проявляется как стремление человека наладить добрые, эмоционально положительные взаимоотношения с людьми. Внутренне, или психологически, он выступает в виде чувства привязанности, верности, а внешне – в общительности, в стремлении сотрудничать с другими людьми, постоянно

находиться вместе с ними. Любовь к человеку – высшее духовное проявление данного мотива.

В качестве противоположного мотиву аффилиации выступает мотив отвергания, проявляющийся в боязни быть непринятым, отвергнутым значимыми людьми.

Преобладание мотива боязни быть отвергнутым создает препятствия на пути межличностного общения. Такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты умения и навыки общения. И все же, невзирая на страх быть отвергнутыми, они так же, как и те, у кого силен мотив аффилиации, стремятся к общению, поэтому нет оснований говорить о них как о не имеющих выраженной потребности в общении.

Мотив власти кратко можно определить как устойчивое и отчетливо выраженное стремление человека иметь власть над другими людьми.

Особый интерес в психологии мотивации вызывает так называемое просоциальное поведение и его мотивы. Под таким поведением понимаются любые альтруистические действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи. Эти формы поведения по своим особенностям разнообразны и располагаются в широком диапазоне от простой любезности до серьезной благотворительной помощи, оказываемой человеком другим людям, причем иногда с большим ущербом для себя, ценой самопожертвования. Некоторые психологи считают, что за таким поведением лежит особый мотив, и называют его мотивом альтруизма (иногда – мотивом помощи, иногда – заботы о других людях).

У человека есть две различные мотивационные тенденции, связанные с агрессивным поведением: тенденция к агрессии и к ее торможению. Тенденция к агрессии – это склонность индивида оценивать многие ситуации и действия людей как угрожающие ему и стремление отреагировать на них собственными агрессивными действиями. Тенденция к подавлению агрессии определяется как индивидуальная предрасположенность оценивать собственные агрессивные действия как нежелательные и неприятные, вызывающие сожаление и угрызения совести. Эта тенденция на уровне поведения ведет к подавлению, избеганию или осуждению проявлений агрессивных действий.

Мотивация, самооценка и уровень притязаний

Самооценка относится к ядру личности и существенно влияет на поведение индивида. Она тесно связана с уровнем притязаний человека – степенью трудности целей, которые он ставит перед собой.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность,

требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

Самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на поведение, деятельность и развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Защитная функция самооценки обеспечивает относительную стабильность и автономность личности, хотя может вести к искажению опыта. Самооценка характеризуется по следующим параметрам: уровень (высокая, средняя, низкая); соотношение с реальной успешностью (адекватная и неадекватная или завышенная и заниженная); особенности строения (конфликтная и бесконфликтная).

Устойчивая и вместе с тем достаточно гибкая самооценка (которая может меняться под влиянием новой информации, приобретения опыта, оценок окружающих и др.) является оптимальной как для развития, так и для продуктивности деятельности.

Самооценка тесно связана с *уровнем притязаний личности*, т. е. *стремлением к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным*. В основе уровня притязания личности лежит такая оценка своих способностей, сохранение которой стало для человека потребностью.

Уровень притязаний характеризует: уровень трудности, достижение которого является общей целью серии будущих действий (идеальная цель); выбор субъектом цели очередного действия, формирующейся в результате переживания успеха или неуспеха ряда прошлых действий (уровень притязаний в данный момент); желаемый уровень самооценки личности (уровень Я).

Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность, агрессивность и др.).

Люди с реалистичным уровнем притязаний отличаются уверенностью в своих силах, настойчивостью в достижении цели, большей продуктивностью, критичностью в оценке достигнутого.

Мотив власти, его проявления

Мотив власти кратко можно определить как устойчивое и отчетливо выраженное стремление человека иметь власть над другими людьми. Г. Мюррей под мотивом власти понимает склонность управлять социальным окружением, в том числе людьми, воздействовать на поведение других людей разнообразными способами, включая убеждение, принуждение, внушение, сдерживание, запрещение и т. п.; побуждение других поступать в соответствии со своими интересами и потребностями;

добиваться их расположения, сотрудничества; доказывать свою правоту, отстаивать собственную точку зрения; влиять, направлять, организовывать, руководить, надзирать, править, подчинять, властвовать, диктовать условия; судить, устанавливая законы, определять нормы и правила поведения; принимать за других решения, обязывающие их поступать определенным образом; уговаривать, отговаривать, наказывать; очаровывать, привлекать к себе внимание, иметь последователей [17, С. 171).

Другой исследователь мотивации власти Д. Верофф психологически уточняет определение данного явления следующим образом: под *мотивацией власти* понимается *стремление и способность получить удовлетворение от контроля над другими людьми* [17, С. 171).

Эмпирическими признаками наличия у человека мотива, или мотивации, власти являются следующие: постоянные и достаточно отчетливо выраженные эмоциональные переживания, связанные с удержанием или утратой психологического или поведенческого контроля над другими людьми; удовлетворение от победы над другим человеком в какой-либо деятельности или огорчение по поводу неудачи; нежелание подчиняться другим людям, активное стремление к независимости; склонность управлять, доминировать над людьми в разнообразных ситуациях общения и взаимодействия с ними.

К явлениям, изучаемым в психологии в связи с мотивацией власти, относятся лидерство, влияние людей друг на друга, руководство и подчинение, а также многие феномены, связанные с воздействием индивида на группу и группы на индивида. В отличие от других наук, изучающих феномен власти, психология акцентирует внимание на личных мотивах властвования, а также на психологических аспектах использования человеком данной ему власти над людьми. О психологических аспектах власти говорят тогда, когда один человек вынуждает другого что-то делать против его воли. Считается, что люди, стремящиеся к власти над другими людьми, обладают особо выраженным мотивом власти. По своему происхождению он, вероятно, связан со стремлением человека к превосходству над другими людьми.

Впервые данный мотив привлек к себе внимание в исследованиях неофрейдистов. Он был объявлен одним из главных мотивов человеческого социального поведения. А. Адлер, ученик З. Фрейда, считал, что стремление к превосходству, совершенству и социальной власти компенсирует естественные недостатки людей, испытывающих так называемый комплекс неполноценности. Аналогичной точки зрения придерживался другой представитель неофрейдизма – Э. Фромм.

Было установлено, что психологически власть одного человека над другими людьми подкрепляется несколькими способами: возможностью

награждать и наказывать людей; способностью принуждать их к совершению определенных действий; системой правовых и моральных норм, которые дают одним право управлять, а других обязывают подчиняться и следовать распоряжениям власть имущих; авторитетом, которым один человек обладает в глазах другого, являясь для него образцом для подражания, знатоком.

Замечено, что индивидуальные различия в склонности к обладанию властью над другими людьми проявляются в следующих личностных качествах: в умениях получать доступ и распоряжаться источниками власти, в способности оказывать влияние на мысли и поведение другого человека, в предпочтении тех или иных средств психологического воздействия. Такие различия обнаруживаются и в целях, ради которых человек стремится получить власть над другими людьми.

Проявление властных тенденций оказалось связанным не только с мотивом власти как специфической личностной диспозицией, но также и с особенностями складывающейся ситуации. Показано, что в тех случаях, когда образующаяся ситуация способствует таким проявлениям, интенсивность и количество действий, связанных с мотивацией власти и свидетельствующих о стремлении иметь власть, увеличивается.

С теоретической точки зрения явления, связанные с мотивацией власти, представляются гораздо более сложными для понимания, предсказания и объяснения, чем феномены, относящиеся к аффилиации и мотивации достижения успехов.

Механизмы формирования личности

1. Механизм сдвига мотива на цель. С самого раннего детства ребенка окружают множеством норм, ограничений, правил поведения («Нельзя есть руками», «Нужно здороваться», «Не обижай маленьких» и т. д.). В результате ребенок усваивает данные нормы и в целом старается себя вести в соответствии с ними. Но является ли это обычной «дрессурой» ребенка? Или у него происходят некие внутренние изменения и должны ли мы говорить о таких изменениях как о личностных изменениях?

У ребенка действительно происходят внутренние изменения в его мотивах: нравственные мотивы становятся реально действующими. Теперь разберем, как это происходит. Представим ребенка, который очень хочет общаться с мамой и иметь с ней добрые, ласковые отношения. Но мама требует от него, чтобы он вел себя «прилично», соблюдал те или иные правила поведения. Важно при этом, чтобы мама доброжелательно выдвигала свои требования к ребенку. Ребенок ради общения с мамой (*мотив*), например, перестает драться с братом или сестрой (*цель*). Постепенно, благодаря позитивному общению с мамой, которое в какой-то

мере служит и подкреплением правильного действия ребенка, желание не драться (цель) становится самостоятельным мотивом, т. е. цель стала мотивом. Очень важно, чтобы между ребенком и его родителем складывались именно положительные отношения, иначе этот механизм не будет работать.

Механизм сдвига мотива на цель является одним из механизмов образования новых мотивов и «работает» на протяжении всей жизни человека (пример с учебой, чтением книги, выполнением какой-то работы).

2. *Механизм идентификации.* Взрослые не только целенаправленно передают ребенку те или иные нормы, ценности, правила поведения – многое из этого ребенок усваивает сам, подражая взрослым. Сперва ребенок идентифицируется со своими родителями, затем с другими значимыми взрослыми и сверстниками. Идентификация может быть и с каким-то героем – историческим, литературным, киногероем. На протяжении всего развития ребенок, подросток, юноша имеют некий образец, идеал для подражания. Образцы для подражания могут меняться, некоторые из них обесцениваются.

3. *Механизм принятия и освоения социальных ролей.* Каждый из нас выполняет самые разные социальные роли – мужчины или женщины, сына или дочери, студента, члена спортивной команды, пассажира и т. д. Многие из этих ролей мы присвоили еще в детстве. В ходе такого освоения и выполнения ролей происходит формирование новых мотивов, их соподчинение, меняются наши взгляды, ценности, приоритеты; именно поэтому данный механизм и называется механизмом формирования личности.

Роль, которую мы выполняем, способствует возникновению у нас новых мотивов. Далее, выполняя ту или иную роль, нам приходится определенным образом соподчинять собственные мотивы; например, врач или военный, рискуя жизнью, оказывает помощь в зоне боевых действий, учитель тратит время на то, чтобы подготовить интересный материал для учеников, вместо того чтобы заняться каким-то другим делом или хобби.

Тема 1.3.3 Эмоции и чувства. Эмоциональные состояния и свойства личности

Эмоциональные процессы – регулятивные процессы отражения отношения субъекта к действительности и к себе в форме переживаний.

Основные свойства эмоциональных процессов

1. *Валентность – знак эмоции.* Валентность может быть положительная или отрицательная, однако возможны амбивалентные (одновременно существующие противоположные) эмоциональные состояния (любовь может сосуществовать с обидой). В общем виде соответствие

внешних и внутренних событий притязаниям, ожиданиям, нуждам человека вызывает позитивные эмоции, несоответствие – негативные. Человеческая деятельность зачастую носит полимотивированный характер: в одном событии или действии одновременно могут реализовываться разнонаправленные мотивы человека. В силу этого человек может испытывать несогласованные переживания по поводу события, имеющие и положительную, и отрицательную окраску («и хочется, и колется»). Такие эмоции свойственны только личности (индивид с линейной сменой мотивов следует ближайшему побуждению) и называются амбивалентными.

2. Интенсивность – степень эмоционального возбуждения. Ее связывают с уровнем активации организма. Уровень активации (энергетической мобилизации) организма, необходимый для осуществления эмоциональных функций, обеспечивается вегетативной нервной системой в ее взаимодействии со структурами головного мозга. Под оптимальным уровнем активации мы будем понимать максимальное соответствие состояния нервной системы поведенческому акту, из-за чего достигается высокая эффективность его исполнения. Эмоции по интенсивности выстраиваются в континуум: сон – безразличие – спокойствие – заинтересованность – бодрость и т. д.

3. Динамичность – подвижность, изменчивость эмоциональных состояний. Она проявляется в фазовом характере их протекания, т. е. в нарастании напряжения и его разрешении. Эмоциональное напряжение значимо нарастает в ситуации ожидания: чем ближе предстоящее событие, тем сильнее нарастает напряжение. То же самое отмечается при продолжающемся воздействии на человека негативного раздражителя. Разрешение возникшего напряжения происходит при осуществлении события, при этом оно переживается человеком как облегчение, умиротворение или полная обессиленность.

4. Качество (содержание) – связь эмоциональных состояний с особенностями событий, имеющих для человека определенное значение. Это сложная характеристика, включающая в себя описание эмоций по их:

- модальности (удивление, радость, гнев и т. д.);
- временному отношению к ситуации (констатирующие, предвосхищающие);
- направленности (эгоцентрические, эксцентрические);
- активации (стенические – стимулирующие, мобилизующие; астенические – тормозящие, дезорганизирующие деятельность).

5. Возбудимость – минимальная интенсивность стимулов, вызывающих эмоциональную реакцию. Низкая эмоциональная возбудимость есть эмоциональная устойчивость.

6. **Ригидность** – продолжение эмоционального ощущения после прекращения действия эмоциогенного стимула, его вызвавшего.

7. **Кумуляция** – накопление. Эмоциональные раздражители как бы накапливаются и при достижении определенного уровня приводят к эмоциональным реакциям.

8. **Генерализация** – «перенос» эмоциональной значимости с эмоциогенного объекта (явления) на другие объекты (явления), связанные с ним по времени, сходству, пространственной близости и т. д., но сами не несущие этот эмоциональный смысл.

Функции эмоциональных процессов

1. **Сигнальная, или предынформационная.** Возникающие переживания сигнализируют (подсказывают) человеку, как идет у него процесс удовлетворения потребностей, какие препятствия встречает он на своем пути, на что надо обратить внимание в первую очередь и т. д.

2. **Регулятивная (регулирующая).** Наши эмоции побуждают к активности, корректируют деятельность человека. Переживания направляют наше поведение, поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся на пути преграды.

3. **Оценочная, или отражательная,** функция выражается в обобщенной оценке событий. Благодаря тому, что эмоции охватывают весь организм, они позволяют определить полезность и вредность воздействующих на них факторов и реагировать прежде, чем будет определено само вредное воздействие. Благодаря отражательной функции эмоций и чувств, человек может ориентироваться в окружающей действительности, оценивать предметы и явления с точки зрения их желательности.

4. Оценочная, или отражательная, функция эмоций и чувств непосредственно связана с *побудительной, или стимулирующей,* функцией. Например, человек, испытывая страх перед приближающейся машиной, ускоряет свое движение через дорогу.

5. Следующая, специфическая человеческая функция эмоций и чувств заключается в том, что они принимают самое непосредственное участие в обучении, т. е. осуществляют *подкрепляющую* функцию. Значимые события, вызывающие сильную эмоциональную реакцию, быстрее и надолго запечатлеваются в памяти. Эмоции успеха-неуспеха обладают способностью привить любовь или навсегда угасить ее по отношению к тому виду деятельности, которой занимается человек, т. е. эмоции влияют на характер мотивации человека по отношению к выполняемой им деятельности.

6. Еще одна функция эмоций и чувств – *приспособительная.* По утверждению Ч. Дарвина, эмоции возникли как средство, при помощи

которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Благодаря вовремя возникшему чувству организм имеет возможность эффективно приспособиться к окружающим условиям.

7. Существует и *коммуникативная* функция эмоций и чувств. Мимические и пантомимические движения позволяют человеку передавать свои переживания другим людям, информировать их о своем отношении к предметам и явлениям окружающей действительности.

Виды эмоциональных состояний

Аффект – наиболее мощный вид эмоциональной реакции. Аффектами называют *интенсивные, бурно протекающие и кратковременные эмоциональные вспышки, характеризующиеся изменением сознания, нарушением волевого контроля*. Часто аффекты сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями. Аффект, как правило, возникает в ответ на уже происшедшее событие, которое затрагивает фундаментальные человеческие потребности и полностью захватывает психику человека.

Одна из главных особенностей аффекта состоит в том, что данная эмоциональная реакция навязывает человеку необходимость выполнить какое-либо действие, но при этом у человека теряется чувство реальности. Он перестает себя контролировать и даже может не осознавать того, что делает. Это объясняется тем, что в состоянии аффекта возникает чрезвычайно сильное эмоциональное возбуждение, которое, затрагивая двигательные центры коры головного мозга, переходит в двигательное возбуждение. Под действием этого возбуждения человек совершает обильные и часто беспорядочные движения и действия. Бывает и так, что в состоянии аффекта человек цепенеет, его движения совсем прекращаются, он словно лишается дара речи.

Собственно эмоции – это ситуативно возникающие переживания субъекта, которые выражают его отношение к складывающимся или возможным событиям, к своей деятельности, к людям и т. д. Если аффекты в основном носят кратковременный характер (например, вспышка гнева), то эмоции – это более длительные состояния. Другой отличительной чертой эмоций является то, что они представляют собой реакцию не только на текущие события, но и на вероятные (предвосхищающий, антиципирующий характер) или вспоминаемые.

С точки зрения влияния на деятельность человека эмоции делятся на стенические и астенические. Стенические эмоции стимулируют деятельность, увеличивают энергию и напряжение сил человека, побуждают его к поступкам, высказываниям. В этом случае человек готов «горы свернуть».

И наоборот, иногда переживания ведут к скованности, пассивности, тогда говорят об астенических эмоциях.

Чувства – это совокупность эмоциональных состояний, зафиксированных на предмете (материальном или идеальном). Чувства еще более длительные, чем эмоции, психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. Они отражают устойчивое отношение к каким-либо конкретным объектам (реальным или воображаемым). Человек не может переживать чувства вообще, если они не отнесены к кому-нибудь или чему-нибудь. Например, человек не в состоянии испытывать чувство любви, если у него нет объекта привязанности. Точно так же он не может испытывать чувство ненависти, если у него нет того, что он ненавидит.

К высшим проявлениям чувств многие авторы относят **страсть** – сильное, абсолютно доминирующее чувство, приводящее человека к сосредоточению на предмете страсти всех его устремлений и сил. Страсть представляет собой сплав эмоций, мотивов, чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета.

Настроение – сравнительно продолжительное эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение. Настроение отличают от эмоций меньшая интенсивность и меньшая предметность. Настроение не предметно, а личностно (а эмоции, чувства связаны с каким-либо объектом, направлены на него).

Стресс – состояние длительного и сильного психологического напряжения, связанное с эмоциональной перегрузкой. Это состояние возникает, когда человек воспринимает ситуацию, в которой он находится, как трудную или угрожающую, вызывающую такие отрицательные эмоции, как тревога, страх или гнев.

Эмоции имеют две стороны: субъективное их переживание, ощущение и внешнее выражение. Внешняя и даже внутренняя стороны эмоций во многом социально опосредованы: культурные традиции, нормы и ценности определяют ту или иную форму выражения эмоций, речевое опосредование, «уместность» в конкретной ситуации и т. д.

Можно выделить две основные группы внешнего выражения эмоций:

1. Вегетативные проявления – покраснение, побледнение кожных покровов, потливость, похолодание кожи конечностей, расширение зрачков, изменения частоты сердечных сокращений и величины артериального давления и др.

2. Внешние поведенческие проявления – мимика, пантомимика, жесты, которые могут быть произвольными и произвольными (в последнем случае они не всегда соответствуют истинным

эмоциональным переживаниям).

Выражение чувств, проявляющихся в той или иной форме, называют *экспрессией чувств*. Язык экспрессии достаточно многообразен. Прежде всего это слово, причем важно не только значение слова, но и то, как оно сказано, т. е. интонация, тембр голоса и т. д.

У человека, испытывающего то или другое эмоциональное состояние, происходят определенные изменения как во внутренних органах, так и во внешнем облике. Меняется выражение лица, глаз (мимика), появляются определенного характера жесты (пантомимика), возникают специфические оттенки в интонациях (голосовая мимика).

Тема 1.3.4 Воля. Волевые свойства личности

Воля – регулятивный психический процесс сознательной самодетерминации и саморегуляции человеком своей деятельности и психических процессов.

Феномены воли выражаются в смещении источника активности субъекта с обстоятельств на самого человека, его разум и совесть; в сопровождении волевого действия внутренним усилием, чувством преодоления чего-то в себе; в характерном переживании своей свободы, чувства независимости.

Функции воли

1. Сознательная регуляция активности в затрудненных условиях жизнедеятельности. В основе этой регуляции лежит взаимодействие процессов возбуждения и торможения нервной системы. В соответствии с этим принято выделять в качестве конкретизации указанной выше общей функции две другие – активизирующую и тормозящую.

2. Выбор значимых мотивов и целей.

3. Организация психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему.

4. Мобилизация психических и физических возможностей человека в ситуации преодоления препятствий.

Любая деятельность человека всегда сопровождается конкретными действиями, которые могут быть разделены на произвольные, произвольные и волевые.

Непроизвольные, импульсивные действия не осознаются и не обдумываются. Этим действиям не предшествует разработка плана. Они совершаются автоматически, по прямому побуждению, т. е. нет намерения, нет сознательной цели (цель напрямую возникает из мотива).

Произвольные действия являются целенаправленными, т. е. человек до начала выполнения действия представляет результат, обдумывает программу осуществления этого действия. Главное отличие произвольных

действий от произвольных состоит в том, что они осуществляются под контролем сознания и требуют со стороны человека определенных усилий, направленных на достижение сознательно поставленной цели.

Волевые действия представляют собой сознательные целенаправленные действия человека по преодолению внешних и/или внутренних препятствий с помощью волевых усилий. Волевое действие всегда является инициативным, а цель и задачи произвольных действий могут задаваться извне (и лишь приниматься или не приниматься человеком).

Внутренними, или субъективными, препятствиями являются побуждения человека, направленные на невыполнение данного действия или на выполнение противоположных ему действий. Например, школьнику хочется играть, но в это же время ему необходимо делать домашнее задание. В качестве внутренних препятствий могут выступать усталость, желание развлечься, инертность, лень и т. д. Примером внешних препятствий может служить, например, отсутствие необходимого инструмента для работы или противодействие других людей, не желающих того, чтобы поставленная цель была достигнута.

Структура волевого акта

1. Возникновение разнонаправленных мотивов. У человека иногда возникает сразу несколько несогласованных и даже противоречивых желаний, и он оказывается в весьма затруднительном положении, не зная, какое из них реализовать. Причем один из мотивов имеет, как правило, положительную эмоциональную окраску, а другой – отрицательную.

2. Анализ и борьба мотивов. Психическое состояние, которое характеризуется столкновением нескольких желаний или нескольких различных побуждений к деятельности, принято называть борьбой мотивов. Взвешиваются «плюсы» и «минусы» ситуации, анализируются возможные способы достижения цели, предвосхищаются препятствия, эмоционально окрашиваются последствия выбора каждого из мотивов, обосновывается значимость мотивов.

3. Принятие решения. Для волевого процесса специфична особая ситуация принятия решения, когда каждый из мотивов сохраняет свою актуальность. Решение принимается не потому, что нет других возможностей. Человек ощущает себя источником возможных поступков – тогда решение выделяется в отдельный осознанный акт и становится сопряженным с повышенным чувством собственной ответственности. Сущность принятия решения – в сознательном изменении побудительной силы своих мотивов.

4. Исполнение решения. Планирование конкретных этапов реализации решения, необходимых ресурсов. Характерно состояние готовности,

которое при отсрочке превращается в намерение. Намерение – кризисный момент осуществления решения (откладывание нового решения может приводить к пробуждению отверженного мотива), поэтому сущностью волевого акта является практическое осуществление выбранного мотива.

При этом спланированное действие не осуществляется сразу. Для его реализации необходимо сознательное волевое усилие. Под волевым усилием понимается особое состояние внутреннего напряжения или активности, которое вызывает мобилизацию внутренних ресурсов человека, необходимую для выполнения задуманного действия. Поэтому волевые усилия всегда связаны со значительной тратой энергии.

Этот заключительный этап волевого действия может получить двойное выражение: в одних случаях он проявляется во внешнем действии, в других случаях, наоборот, он заключается в воздержании от какого-либо внешнего действия (такое проявление принято называть внутренним волевым действием).

Тема 1.3.5 Темперамент, характер, способности как свойства личности

Общее понятие о темпераменте

Создателем учения о темпераменте считается древнегреческий врач Гиппократ. Он утверждал, что люди различаются соотношением четырех основных «соков организма» – крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи. Соотношение этих «соков организма» по-гречески обозначалось латинским словом *temperamentum* – «соразмерность», «правильная мера». Опираясь на учение Гиппократа, другой знаменитый врач античности Клавдий Гален разработал типологию темпераментов, которую он изложил в известном трактате «De temperamentum». Согласно его учению, тип темперамента зависит от преобладания в организме одного из соков. Им были выделены 13 типов темперамента, но затем они были сведены до четырех. Эти четыре названия типов темперамента вам хорошо известны: сангвиник (от лат. *sanguis* "кровь"), флегматик (от греч. *phlegma* "слизь", мокрота), холерик (от греч. *chole* "желчь") и меланхолик (от греч. *melas chole* "черная желчь"). Эта концепция имеет огромное влияние на ученых на протяжении уже многих столетий. Подтверждением этого является тот факт, что до настоящего времени предложенные Галеном названия типов темперамента являются самыми распространенными.

В последующие века исследователи, наблюдая значительное разнообразие поведения, совпадающее с различиями в телосложении и физиологических функциях, пытались упорядочить и каким-то образом сгруппировать эти различия. В результате возникли многочисленные концепции и типологии темпераментов. В ряде концепций свойства

темперамента понимались как наследственные или врожденные и связывались с индивидуальными различиями в особенностях телосложения. Такие типологии получили название *конституционных типологий*. Среди них наибольшее распространение получила типология, предложенная Э. Кречмером, который в 1921 г. опубликовал свою знаменитую работу «Строение тела и характер». Главная его идея заключается в том, что люди с определенным типом телосложения имеют определенные психические особенности. Э. Кречмер провел множество измерений частей тела людей, что позволило ему выделить четыре конституциональных типа: лептосоматик, пикник, атлетик, диспластик.

1. *Лептосоматик* характеризуется хрупким телосложением, высоким ростом, плоской грудной клеткой, узкими плечами, длинными и худыми нижними конечностями.

2. *Пикник* – человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный, характеризуется малым или средним ростом, расплывшимся туловищем с большим животом и круглой головой на короткой шее.

3. *Атлетик* – человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, высокого или среднего роста, с широкими плечами, узкими бедрами.

4. *Диспластик* – человек с бесформенным, неправильным строением. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерный рост, непропорциональное телосложение).

С названными типами строения тела Э. Кречмер соотносит три выделенных им типа темперамента, которые он называет: *шизотимик*, *иксотимик* и *циклотимик*. Шизотимик имеет астеническое телосложение, он замкнут, подвержен колебаниям настроения, упрям, не склонен к изменению установок и взглядов, с трудом приспосабливается к окружению. В отличие от него иксотимик обладает атлетическим телосложением. Это спокойный, невпечатлительный человек со сдержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления, часто мелочный. Пикническое телосложение имеет циклотимик, его эмоции колеблются между радостью и печалью, он легко контактирует с людьми и реалистичен во взглядах.

Теория Э. Кречмера получила наибольшее распространение в Европе. В США в 40-х гг. XX в. большую популярность приобрела концепция темперамента У. Шелдона.

В современной психологической науке большинство конституционных концепций подвергается острой критике. Более серьезного внимания заслуживают концепции, основанные на рассмотрении особенностей функционирования нервной системы, выполняющей

доминирующую и управляющую роль в организме. Теория связи некоторых общих свойств нервных процессов с типами темперамента была предложена И.П. Павловым и получила дальнейшее развитие и экспериментальное подтверждение в работах его последователей.

Благодаря исследованиям И.П. Павлова в русскоязычной психологии сложились представления о темпераменте как свойстве личности, в значительной мере обусловленном врожденными характеристиками человека.

Наибольший вклад в развитие теории темперамента в русскоязычной психологии внес Б.М. Теплов. Он относил к свойствам темперамента устойчивые психические свойства, характеризующие динамику психической деятельности. К числу наиболее значимых свойств темперамента были отнесены следующие:

1. *Эмоциональная возбудимость.* Под этим свойством понималась способность реагировать на очень слабые внешние и внутренние воздействия.

2. *Возбудимость внимания.* Это свойство темперамента обуславливает приспособительные функции психики индивида. Оно состоит в способности замечать предельно малое изменение интенсивности воздействующего раздражителя.

3. *Сила эмоции.* Современные психологи это свойство называют интенсивностью и модальностью эмоциональных проявлений.

4. *Тревожность.* Под тревожностью Б.М. Теплов понимал эмоциональную возбудимость в угрожающей ситуации. Причем он принципиально разделял тревожность и эмоциональную возбудимость в обычных условиях.

5. *Реактивность произвольных движений.* Функция данного свойства заключается в увеличении интенсивности приспособительных реакций к ситуациям и раздражителям, непосредственно действующим в данный момент.

6. *Активность волевой целенаправленной деятельности.* Данное свойство, по мнению Б.М. Теплова, проявляется в повышении активности приспособления путем преобразования ситуации в соответствии с поставленной целью.

7. *Пластичность – ригидность.* Функция этого свойства заключается в приспособлении к изменяющимся требованиям деятельности.

8. *Резистентность.* Данное свойство заключается в способности оказывать сопротивление всем внутренним и внешним условиям, ослабляющим или тормозящим начатую деятельность.

9. *Субъективация.* Функцию данного свойства Б.М. Теплов видел в усилении степени опосредования деятельности субъективными образами и понятиями.

Из приведенных выше характеристик свойств темперамента, предложенных Б.М. Тепловым, нам следует сделать два основных вывода. Во-первых, свойства темперамента проявляются в динамике психических процессов и степени активности индивида. Во-вторых, темперамент самым тесным образом связан с деятельностью. Эти положения были развиты в последующих исследованиях русскоязычных ученых.

Большинство авторов в значительной степени связывают свойства темперамента и их проявления с физиологическими особенностями организма. Давайте и мы познакомимся со сложившейся в русскоязычной психологии точкой зрения в отношении физиологических основ темперамента.

Учитывая основные свойства темперамента, Я. Стреляу дает следующие психологические характеристики основных классических типов темперамента.

Сангвиник. Человек с повышенной реактивностью, но при этом активность и реактивность у него уравновешены. Он живо, возбужденно откликается на все, что привлекает его внимание, обладает живой мимикой и выразительными движениями. По незначительному поводу он громко хохочет, а несущественный факт может сильно его рассердить. По его лицу легко угадать его настроение, отношение к предмету или человеку. У него высокий порог чувствительности, поэтому он не замечает очень слабых звуков и световых раздражителей. Обладая повышенной активностью и будучи очень энергичным и работоспособным, он активно принимается за новое дело и может долго работать, не утомляясь. Способен быстро сосредоточиться, дисциплинирован, при желании может сдерживать проявление своих чувств и произвольные реакции. Ему присущи быстрые движения, гибкость ума, находчивость, быстрый темп речи, быстрое включение в новую работу. Высокая пластичность проявляется в изменчивости чувств, настроений, интересов и стремлений. Сангвиник легко сходится с новыми людьми, быстро привыкает к новым требованиям и обстановке, без усилий не только переключается с одной работы на другую, но и переучивается, овладевая новыми навыками. Как правило, он в большей степени откликается на внешние впечатления, чем на субъективные образы и представления о прошлом и будущем, т. е. является экстравертом.

Холерик. Как и сангвиник, отличается малой чувствительностью, высокой реактивностью и активностью. Но у холерика реактивность явно преобладает над активностью, поэтому он необуздан, несдержан,

нетерпелив, вспыльчив. Он менее пластичен и более инертен, чем сангвиник. Отсюда – большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, возможны затруднения в переключении внимания; он скорее экстраверт.

Флегматик обладает высокой активностью, значительно преобладающей над малой реактивностью, малой чувствительностью и эмоциональностью. Его трудно рассмешить или опечалить. Когда вокруг громко смеются, он может оставаться невозмутимым; при больших неприятностях остается спокойным. Обычно у него бедная мимика, движения невыразительны и замедленны, так же как речь. Он ненаходчив, с трудом переключает внимание и приспосабливается к новой обстановке, медленно перестраивает навыки и привычки. При этом он энергичен и работоспособен. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Как правило, он трудно сходится с новыми людьми, слабо откликается на внешние впечатления. По своей психологической сути он интроверт.

Меланхолик. Человек с высокой чувствительностью и малой реактивностью. Повышенная чувствительность при большой инертности приводит к тому, что незначительный повод может вызвать у него слезы, он чрезмерно обидчив, болезненно чувствителен. Мимика и движения его невыразительны, голос тихий, движения бедны. Обычно он неуверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет его опускать руки. Меланхолик неэнергичен, ненастойчив, легко утомляется и малороботоспособен. Ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание, замедленный темп всех психических процессов. Большинство меланхоликов интроверты.

Однако было бы ошибкой думать, что всех людей можно распределить по четырем основным темпераментам. Лишь немногие являются чистыми представителями этих типов; у большинства же мы наблюдаем сочетание отдельных черт одного темперамента с некоторыми чертами другого. Один и тот же человек в различных ситуациях и по отношению к разным сферам жизни и деятельности может обнаруживать черты разных темпераментов.

В современной психологической науке сложилось твердое убеждение в том, что тип темперамента у человека является врожденным и в целом характеризует особенности динамики нервных процессов. Но от каких именно свойств его врожденной организации он зависит, в настоящее время еще не известно.

В заключение следует отметить, что нет хороших или плохих типов темперамента. Особая подвижность (реактивность) сангвиника может принести дополнительный эффект, если работа требует смены объектов общения, рода занятий, частого перехода от одного ритма жизни к

другому. Люди, отличающиеся слабой нервной системой, – меланхолики – сильнее мотивированы на выполнение более простых действий, чем остальные. Поэтому они меньше устают и раздражаются от их повторения. Более того, поскольку люди со слабой нервной системой более чувствительны к внешним воздействиям, быстрее на них реагируют, то, как показывают исследования Е.П. Ильина, большинство высококлассных спортсменов-спринтеров обладают именно этим типом нервной системы. В то же время спортсмены, чья деятельность протекает на фоне чрезмерных эмоциональных нагрузок, например штангисты, в своем большинстве будут обладать сильной нервной системой.

Поэтому не только нельзя, но и бессмысленно стремиться к тому, чтобы изменить темперамент. Более целесообразным представляется учет свойств темперамента конкретной личности при организации деятельности.

Темперамент – динамическая характеристика психической деятельности индивида, чувственная основа характера. Выделяют три сферы проявления темперамента:

- общая активность взаимодействия человека с окружающей средой (по этому параметру человек может быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным, стремительным);
- свойства эмоциональности (впечатлительность, чувствительность, импульсивность и т. п.);
- особенности моторной сферы (темп, быстрота, ритм, количество движений).

Понятие о характере

Характер – совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются типичные способы его поведения и способы реагирования.

Если попытаться кратко выразить суть различий между характером и личностью, то можно сказать, что черты характера отражают то, как действует человек, а черты личности – то, ради чего он действует. При этом очевидно, что способы поведения и направленность личности относительно независимы: применяя одни и те же способы, можно добиваться разных целей и, наоборот, устремляться к одной и той же цели разными способами.

Наиболее интересные и жизненно правдивые описания характера (известные как «типологии характера») возникли в пограничной области, на стыке двух дисциплин: психологии и психиатрии. Они принадлежат талантливым клиницистам, которые в своих типологиях обобщили многолетний опыт работы с людьми. Здесь встречаются такие имена, как К. Юнг, Э. Кречмер, П.Б. Ганнушкин, К. Леонгард, А.Е. Личко и др.

Первые работы этого направления содержали небольшое число типов. Так, К. Юнг выделил два основных типа характера: экстравертированный и интровертированный; Э. Кречмер также описал всего два типа: циклоидный и шизоидный. Со временем же число типов увеличилось. У П.Б. Ганнушкина мы находим уже порядка семи типов характеров; у К. Леонгарда и А.Е. Личко – десять-одиннадцать.

Сначала остановимся на вопросе о различной степени выраженности характера. Представьте себе ось, на которой изображена интенсивность проявлений характеров (рисунок 3).

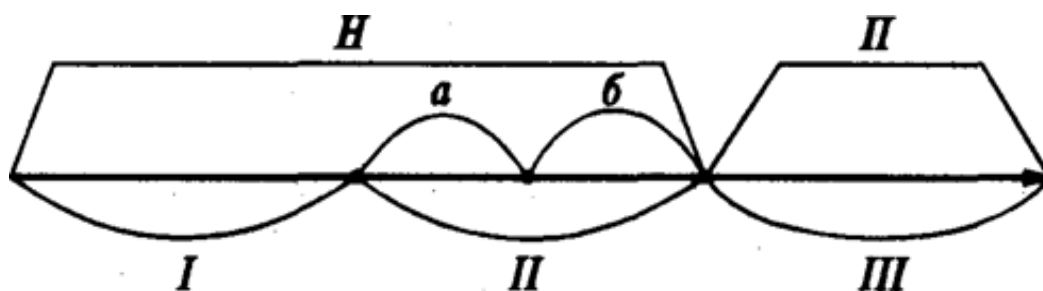


Рисунок 3 – Ось степени выраженности характера

Тогда на ней обозначатся следующие три зоны: I зона абсолютно «нормальных» характеров, II зона выраженных характеров (они получили название акцентуаций) и III зона сильных отклонений характеров, или психопатии. Первая и вторая зона относятся к норме в широком смысле (Н), третья – к патологии характера (П). Соответственно, акцентуации характера рассматриваются как крайние варианты нормы. Они, в свою очередь, подразделяются на явные (а) и скрытые акцентуации (б).

Различение между патологическими и нормальными характерами, включающими акцентуации, очень важно. По одну сторону черты, разделяющей вторую и третью зоны, оказываются индивиды, подлежащие ведению психологии, по другую – малой психиатрии. Конечно, «черта» эта размыта. Тем не менее существуют критерии, которые позволяют ее приблизительно локализовать на оси интенсивности характеров. Таких критериев три, и они известны как критерии психопатий Ганнушкина – Кербикова.

1. Характер можно считать патологическим, т. е. расценивать как психопатию, если он относительно стабилен во времени, т. е. мало меняется в течение жизни. Этот первый признак, по мнению А.Е. Личко, хорошо иллюстрируется поговоркой: «Каков в колыбельке, таков и в могилку».

2. Вторым признаком – тотальность проявлений характера: при психопатиях одни и те же черты характера обнаруживаются всюду: и дома, и на

работе, и на отдыхе, и среди знакомых, и среди чужих, – в любых обстоятельствах. Если же человек, предположим, дома один, а «на людях» – другой, то он не психопат.

3. Третий и, пожалуй, самый важный признак психопатий – это социальная дезадаптация. Последняя заключается в том, что у человека постоянно возникают жизненные трудности, причем эти трудности испытывает либо он сам, либо окружающие его люди, либо все вместе. Вот такой простой житейский и в то же время вполне научный критерий.

В чем же отличие акцентуаций характера от психопатий? Это важный вопрос, в котором следует разобраться, так как он связан с различием патологии и нормы. В случае акцентуаций характера может не быть ни одного из перечисленных выше признаков психопатий, по крайней мере никогда не присутствуют все три признака сразу. Отсутствие первого признака выражается в том, что акцентуированный характер не проходит «красной нитью» через всю жизнь. Обычно он обостряется в подростковом возрасте, а в процессе взросления сглаживается. Вторым признаком – тотальность – также не обязателен: черты акцентуированных характеров проявляются не в любой обстановке, а только в особых условиях. Наконец, социальная дезадаптация при акцентуациях либо не наступает вовсе, либо бывает непродолжительной. При этом поводом для временных разладов с собой и с окружением являются не любые трудные условия (как при психопатиях), а условия, создающие нагрузку на место наименьшего сопротивления характера.

Введение понятия «места наименьшего сопротивления» (или «слабого звена») характера, а также описание этих мест применительно к каждому типу – важный вклад в психологическую теорию характера. Данное понятие имеет также неоценимое практическое значение. Слабые места каждого характера надо знать, чтобы избегать неправильных шагов, излишних нагрузок и осложнений в семье и на работе, при воспитании детей, организации собственной жизни и т. п.

Позднее классификацию характеров на основе описания акцентуаций предложил А.Е. Личко. Эта классификация построена на основе наблюдений за подростками.

Акцентуация характера, по А.Е. Личко, это чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в поведении человека, граничащие с патологией. Такие акцентуации, как временные состояния психики, чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. А.Е. Личко объясняет этот факт так: «При действии психогенных факторов, адресующихся к "месту наименьшего сопротивления", могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении» [44,

с. 5]. При взрослении ребенка проявившиеся в детстве особенности его характера, оставаясь достаточно выраженными, теряют свою остроту, но со временем вновь могут проявиться отчетливо (особенно если возникает заболевание).

Классификация акцентуаций характеров у подростков, которую предложил А.Е. Личко, выглядит следующим образом:

1. *Гипертимный тип*. Подростки этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. В происходящие вокруг события они всегда вносят много шума, любят беспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое. Со взрослыми – родителями и педагогами – у них нередко возникают конфликты. Такие подростки имеют много разнообразных увлечений, но эти увлечения, как правило, поверхностны и быстро проходят. Подростки гипертимного типа часто переоценивают свои способности, бывают слишком самоуверенными, стремятся показать себя, прихвастнуть, произвести на окружающих впечатление.

2. *Циклоидный тип*. Характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Подростки с акцентуацией характера данного типа предпочитают находиться дома одни, вместо того чтобы где-то бывать со сверстниками. Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного (отсюда название данного типа). Периоды перепада настроений составляют две-три недели.

3. *Лабильный тип*. Этот тип характеризуется крайней изменчивостью настроения, причем часто оно непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут оказаться самыми ничтожными, например кем-то случайно оброненное слово, чей-то неприветливый взгляд. Подростки с этим типом акцентуации способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач. Поведение этих подростков во многом зависит от сиюминутного настроения. Настоящее и будущее соответственно настроению может восприниматься то в светлых, то в мрачных тонах. Такие подростки, находясь в подавленном настроении, крайне нуждаются в помощи и поддержке со стороны тех, кто может поправить их настроение, способен отвлечь, приободрить. Они хорошо понимают и чувствуют отношение к ним окружающих людей.

4. *Астеноневротический тип*. Этот тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражи-

тельностью. Особенно часто утомляемость проявляется при интеллектуальной деятельности.

5. *Сензитивный тип.* Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти подростки не любят больших компаний, подвижных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто воспринимаются окружающими как замкнутые. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком, общению со сверстниками предпочитают общение с малышами и взрослыми. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также «комплекс неполноценности». Вместе с тем у этих же подростков довольно рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и к окружающим людям. Недостатки в своих способностях они часто компенсируют выбором сложных видов деятельности и повышенным усердием. Эти подростки разборчивы в нахождении для себя друзей и приятелей, обнаруживают большую привязанность в дружбе, обожают друзей, которые старше их по возрасту.

6. *Психастенический тип.* Такие подростки характеризуются ускоренным и ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Однако нередко они бывают сильны на словах, а не на деле. Самоуверенность у них сочетается с нерешительностью, а беспелляционность суждений – с поспешностью действий, предпринимаемых как раз в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

7. *Шизоидный тип.* Наиболее существенная черта этого типа – замкнутость. Эти подростки не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. Они нередко демонстрируют внешнее безразличие к окружающим людям, отсутствие интереса к ним, плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир нередко наполнен различными фантазиями, какими-либо особенными увлечениями. Во внешних проявлениях своих чувств они достаточно сдержанны, не всегда понятны для окружающих, прежде всего для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

8. *Эпилептоидный тип.* Эти подростки часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. Такие дети, как отмечает А.Е. Личко, любят мучить животных, дразнить младших, издеваться над беспомощными. В детских компаниях они ведут себя как диктаторы. Их типичные черты – жестокость, властность, себялюбие. В группе детей,

которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, стараются угождать начальству, добиваться определенных преимуществ перед сверстниками, получить власть, установить свой диктат над окружающими.

9. *Истероидный тип.* Главная черта этого типа – эгоцентризм, жажда постоянного внимания к собственной особе. У подростков данного типа нередко выражена склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с большим трудом выносят, когда в их присутствии кто-то хвалит их же товарища, когда другим уделяют больше внимания, чем им самим. Для них насущной потребностью становится стремление привлечь к себе внимание окружающих, выслушивать в свой адрес восторги и похвалы. Для этих подростков характерны претензии на исключительное положение среди сверстников, и, чтобы оказать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил. Вместе с тем, будучи неспособными стать настоящими лидерами и организаторами дела, завоевать себе неформальный авторитет, они часто и быстро терпят фиаско.

10. *Неустойчивый тип.* Его иногда неверно характеризуют как тип слабовольного, плывущего по течению человека. Подростки данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

11. *Конформный тип.* Подростки данного типа демонстрируют конъюнктурное, а часто просто бездумное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Они обычно склонны к морализаторству и консерватизму, а их главное жизненное кредо – «быть как все». Это тип приспособленца, который ради собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет «моральное» оправдание своему поступку, причем нередко даже не одно.

Существует ли нормальный характер, и если да, то как он проявляется? Формальный ответ на этот вопрос как будто очевиден; нормальный характер, конечно, существует: это характер без отклонений. Человек обладает нормальным характером, если он не излишне живой – и не излишне заторможенный, не излишне замкнутый – и не излишне открытый, не излишне тревожный – не излишне беззаботный... и здесь, продолжая, пришлось бы перечислять все основные черты, отличающие,

например, известные типы акцентуаций друг от друга. Иными словами, нормальный характер – это «золотая середина» целого ряда качеств.

Обратимся к более принципиальным соображениям, которые заставляют подвергнуть сомнению само понятие «нормальный характер». Одно из них было высказано П.Б. Ганнушкиным, а еще раньше – Т. Рибо. Эти авторы обращают внимание на внутреннюю противоречивость словосочетания «нормальный характер». По существу, оно означает «неотличающуюся индивидуальность» или «нехарактерную характерность». Ведь характер – это уже само по себе отличие, особенность, индивидуальность.

Проблема формирования характера

Характер является прижизненным образованием и может трансформироваться в течение всей жизни. Формирование характера самым тесным образом связано с мыслями, чувствами и побуждениями человека. Поэтому по мере того как формируется определенный уклад жизни человека, формируется и его характер. Следовательно, образ жизни, общественные условия и конкретные жизненные обстоятельства играют важную роль в формировании характера.

Формирование характера происходит в различных по своим особенностям и уровню развития группах (семья, дружеская компания, класс, спортивная команда, трудовой коллектив и др.). В зависимости от того, какая группа является для личности референтной и какие ценности поддерживает и культивирует эта группа, у человека развиваются соответствующие *черты характера*. Под чертами характера понимают психические свойства человека, определяющие его поведение в типичных обстоятельствах. Например, смелость или трусость проявляются в ситуации опасности, общительность или замкнутость – в ситуации общения и т. д. Существует достаточно много классификаций черт характера. В русскоязычной психологической литературе чаще всего встречаются два подхода. В одном случае все черты характера связывают с психическими процессами и поэтому выделяют волевые, эмоциональные и интеллектуальные черты. При этом к волевым чертам характера относят решительность, настойчивость, самообладание, самостоятельность, активность, организованность и др. К эмоциональным чертам характера относят порывистость, впечатлительность, горячность, инертность, безразличие, отзывчивость и др. К интеллектуальным чертам относят глубокомыслие, сообразительность, находчивость, любознательность и др.

Итак, как мы уже отмечали, характер является прижизненным образованием. Это означает, что он формируется после рождения человека. Истоки характера человека и первые признаки его проявления следует искать в самом начале жизни.

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

Сензитивным периодом для становления характера можно считать возраст от двух-трех до девяти-десяти лет, когда дети много и активно общаются как с окружающими взрослыми людьми, так и со сверстниками. В этот период они открыты для воздействий со стороны, с готовностью их принимают, подражая всем и во всем. Взрослые люди в это время пользуются безграничным доверием ребенка, имеют возможность воздействовать на него словом, поступком и действием, что создает благоприятные условия для закрепления нужных форм поведения.

Весьма важны для становления характера ребенка стиль общения взрослых друг с другом, а также способ обращения взрослых с самим ребенком. В первую очередь, это относится к обращению родителей, и особенно матери, с ребенком. То, как действуют мать и отец в отношении ребенка, спустя много лет становится способом обращения его со своими детьми, когда ребенок станет взрослым и обзаведется собственной семьей.

Раньше других в характере человека закладываются такие черты, как доброта, общительность, отзывчивость, а также противоположные им качества – эгоистичность, черствость, безразличие к людям. Имеются данные о том, что начало формирования этих черт характера уходит вглубь дошкольного детства, к первым месяцам жизни и определяется тем, как мать обращается с ребенком.

Те свойства характера, которые наиболее ярко проявляются в труде – трудолюбие, аккуратность, добросовестность, ответственность, настойчивость, – складываются несколько позже, в раннем и дошкольном детстве. Они формируются и закрепляются в играх детей и доступных им видах домашнего труда. Сильное влияние на их развитие оказывает адекватная возрасту и потребностям ребенка стимуляция со стороны взрослых. В характере ребенка сохраняются и закрепляются в основном такие черты, которые постоянно получают поддержку (положительное подкрепление).

В начальных классах школы оформляются черты характера, проявляющиеся в отношениях с людьми. Этому способствует расширение сферы общения ребенка с окружающими за счет множества новых школьных друзей, а также учителей. Если то, что ребенок как личность приобрел в домашних условиях, получает в школе поддержку, то соответствующие черты характера у него закрепляются и чаще всего сохраняются в течение всей дальнейшей жизни. Если же вновь

получаемый опыт общения со сверстниками и учителями не подтверждает как правильные те формы поведения, которые ребенок приобрел дома, то начинается постепенная ломка характера, которая обычно сопровождается выраженными внутренними и внешними конфликтами. Происходящая при этом перестройка характера не всегда приводит к положительному результату. Чаще всего имеет место частичное изменение черт характера и компромисс между тем, к чему приучали ребенка дома, и тем, что от него требует школа.

В подростковом возрасте активно развиваются и закрепляются волевые черты характера, а в ранней юности формируются базовые нравственные, мировоззренческие основы личности. К окончанию школы характер человека можно считать в основном сложившимся, и то, что происходит с ним в дальнейшем, почти никогда не делает характер человека неузнаваемым для тех, кто с ним общался в школьные годы.

Следует отметить, что характер не является застывшим образованием, а формируется и трансформируется на протяжении всего жизненного пути человека. Характер не является фатально предопределенным. Хотя он и обусловлен объективными обстоятельствами жизненного пути человека, сами эти обстоятельства изменяются под влиянием поступков человека. Поэтому после окончания учебного заведения характер человека продолжает формироваться или видоизменяться. На данном этапе человек сам является творцом своего характера, поскольку характер складывается в зависимости от мировоззрения, убеждений и привычек нравственного поведения, которые вырабатывает у себя человек, от дел и поступков, которые он совершает, от всей его сознательной деятельности. Этот процесс в современной психологической литературе рассматривается как *процесс самовоспитания*.

Самовоспитание характера предполагает, что человек способен освободиться от излишнего самомнения, может критически посмотреть на себя, увидеть свои недостатки. Это позволит ему определить цель работы над собой, т. е. те черты характера, от которых бы он хотел избавиться или, наоборот, которые хотел бы выработать у себя. Неоценимую помощь в воспитании характера оказывают старшие, поэтому большинство людей стремится найти себе хорошего наставника. Неслучайно на Востоке говорят: «Если есть ученик, учитель найдется». В этом высказывании заложен глубокий смысл. Никакой учитель не в состоянии обучить того, кто не хочет учиться. Тот, кто хочет учиться, всегда найдет, на кого ему равняться.

Пример для подражания не обязательно должен быть реальным. Это может быть киногерой или герой литературного произведения,

отличающийся глубокой принципиальностью и исключительной твердостью характера, герой войны, передовой ученый и т. д. Кроме этого, особое значение в формировании характера принадлежит общественной деятельности человека, активное участие в которой развивает чувство ответственности перед коллективом, способствует развитию организованности, выдержки, чувства долга.

Наиболее эффективным средством формирования характера является труд. Сильными характерами обладают люди, ставящие перед собой большие задачи в работе, настойчиво добивающиеся их решения, преодолевающие все стоящие на пути к достижению этих целей препятствия, осуществляющие систематический контроль за выполнением намеченного. Поэтому мы вправе утверждать, что характер, как и другие черты личности, формируется в деятельности.

Можно сказать, что активность общества, направленная на формирование личности, равно как и весь процесс формирования личности в целом, «встречает» в индивидуальных характерах разную почву. И вот в результате таких встреч возникают типичные сочетания характерологических и личностных свойств. Они и отражены в «типах характера», хотя точнее следовало бы говорить о «личностно-характерологических типах». Конечно, типичность обсуждаемых сочетаний означает не предопределенность личности характером, а лишь закономерное проявление роли определенных черт характера в процессе формирования личности.

Теперь об обратном отношении, т. е. о влиянии личности на судьбу характера. Проявления характера гораздо более непосредственны, чем проявления личности. Когда человек «отправляет» свой характер, то он скорее побуждается тем, что ему «естественно», что «хочется» или «не хочется». Когда же он начинает действовать как личность, то руководствуется скорее тем, что «должно», что «следует», «как полагается». Иными словами, с развитием личности человек начинает жить более нормативно не только в смысле общей направленности, но и в смысле способов поведения. Это может быть выражено общей формулой, согласно которой личность в своем развитии «снимает» характер.

Понятие о способностях и задатках

Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но именно способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение.

Виды способностей:

1. *Природные* (или естественные) *способности* в основе своей биологически обусловлены, связаны с врожденными задатками, формируются на их базе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей).

2. *Специфические человеческие способности* имеют общественно-историческое происхождение и обеспечивают жизнь и развитие в социальной среде. Специфические человеческие способности, в свою очередь, подразделяются на следующие виды:

а) *общие*, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности и общения (умственные способности, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук и т. д.), и *специальные*, определяющие успехи человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности математические, технические, литературно-лингвистические, художественно-творческие, спортивные и т. д.);

б) *теоретические*, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и *практические*, лежащие в основе склонности к конкретно-практическим действиям; сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

в) *учебные*, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, и *творческие*, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений; высшая степень творческих проявлений личности называется гениальностью, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности (общении) – талантом;

г) *способности к общению, взаимодействию с людьми и предметно-деятельностные способности*, связанные со взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами и т. д.

Человек, способный ко многим и различным видам деятельности и общения, обладает общей одаренностью, т. е. единством общих способностей, обуславливающих диапазон его интеллектуальных возможностей, уровень и своеобразие деятельности и общения.

Задатки – это генетически детерминированные (врожденные) анатомо-физиологические особенности нервной системы, органов чувств и даже организма в целом, составляющие индивидуально-природную основу (предпосылки) формирования и развития способностей.

Задатки могут не стать способностями. Задача выявления механизмов формирования и развития способностей не решена полностью.

Известно, что формирование способностей возможно только, если человек начинает выполнять соответствующую деятельность. Важную роль в переходе задатков в способности также играет совпадение первых попыток с сензитивными периодами.

Индивидуальные (индивидуально-психологические) различия – это особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга. Индивидуальные различия, природной предпосылкой которых выступают особенности нервной системы, мозга, создаются и развиваются в ходе жизни, в деятельности и общении, под влиянием воспитания и обучения, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром в самом широком значении этого слова. Индивидуальные различия являются предметом изучения дифференциальной психологии.

Способности не статичные, а динамические образования, их формирование и развитие происходит в процессе определенным образом организованной деятельности и общения. Развитие способностей происходит поэтапно. У детей важным моментом в развитии способностей является комплексность – одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей.

Выделяют следующие уровни способностей: репродуктивный (обеспечивает высокое умение усваивать готовое знание, овладевать сложившимися образцами деятельности и общения) и творческий (обеспечивает создание нового, оригинального). Но следует учитывать, что репродуктивный уровень включает элементы творческого и наоборот.

Понятие одаренности

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одной или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития. **Одаренный ребенок** – это ребенок, обладающий очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеющий внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности, интенсивность выраженности и яркость которых выделяют его среди одноклассников.

РАЗДЕЛ 2 ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Подраздел 2.1 Общие вопросы курса «Основы специальной психологии»

Тема 2.1.1 История становления специальной психологии.

Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками

Специальная психология – отрасль психологии, изучающая психологические особенности детей с физическими и умственными недостатками, а также процесс психического развития в измененных условиях.

Специальная психология – это отрасль психологической науки, которая занимается изучением динамики, закономерностей и механизмов психического развития лиц в условиях психофизической депривации (от лат. *deprivatio* "лишение"), вызванной органическими и (или) функциональными нарушениями слуха, зрения, речи, двигательной сферы, эмоциональной сферы, поведения, интеллекта, прогнозированием их индивидуального развития, а также определением психологических основ коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

Предмет специальной психологии – развитие психики, протекающее в неблагоприятных условиях. Отклоняющееся развитие можно определить как обычное развитие, но протекающее в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых превышает компенсаторные возможности индивида.

Психология аномального (отклоняющегося) развития – отрасль психологии развития, изучающая факты, закономерности и механизмы психического развития детей с ОПФР.

Дефектология – это наука о психофизических особенностях развития детей с психическими и (или) физическими нарушениями, закономерностях их обучения и воспитания.

Дефектология – комплексная медико-психолого-педагогическая отрасль науки и практики, изучающая детей с особенностями психофизического развития и разрабатывающая направления, формы и методы их воспитания, обучения и реабилитации.

Патопсихология – психологическая дисциплина, отрасль клинической психологии, изучающая закономерности психической деятельности у лиц с психическими расстройствами.

Детская патопсихология – раздел патопсихологии или клинической психологии, изучающий отклонения психического развития в

детском возрасте, психопатологические симптомы и синдромы у детей и подростков.

Олигофренопсихология – отрасль специальной психологии, изучающая психическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью (с олигофренией и деменцией).

Сурдопсихология – отрасль специальной психологии, изучающая закономерности психического развития и психологические особенности детей с нарушением слуха (неслышащих и слабослышащих).

Тифлопсихология – отрасль специальной психологии, изучающая закономерности психического развития и психологические особенности детей с нарушениями зрения (незрячих и слабовидящих).

Логопедия – раздел коррекционной педагогики, изучающий нарушения развития речи, их преодоление и предупреждение средствами специального обучения и воспитания.

Логопсихология – раздел специальной психологии, изучающий закономерности и механизмы психического развития и психологические особенности детей с нарушениями речи.

Ребенок с особенностями психофизического развития – ребенок с физическими и умственными недостатками, у которого наблюдаются отклонения в психофизическом развитии; данный термин акцентирует внимание на особом типе развития, а не на ограничениях ребенка.

Ребенок с ограниченными возможностями – то же, что и ребенок с особенностями психофизического развития; данный термин акцентирует внимание на ограничениях ребенка, его недостаточности по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Ребенок с особыми потребностями – то же, что и ребенок с особенностями психофизического развития; данный термин акцентирует внимание на наличии у такого ребенка особых, по сравнению с нормально развивающимися детьми, потребностей.

Тема 2.1.2 Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке

Отклоняющееся развитие – термин, который обозначает, что развитие ребенка отклоняется от того пути, по которому, развиваясь, проходит большинство детей.

Отклоняющееся психическое развитие – это нарушение как самого процесса психического развития, так и его результатов, отклонение в сторону от нормального хода психического развития. При рассмотрении отклоняющегося развития допустимо использовать в качестве синонимов термины «нарушения в психическом развитии», «отклонения в развитии ребенка».

Понятие «*отклоняющееся развитие*» в специальной литературе определяется как «отклонение формирования всей иерархической структуры психического развития или ее отдельных составляющих (психических функций, функциональных систем) за пределы социально-психологического норматива, определяемого для конкретной образовательной, социокультурной, этнической ситуации, вне зависимости от знака этого изменения (опережение или запаздывание)» (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго).

Под *дефектом* (от лат. *defektus* "недостаток") понимается физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребенка. В современной дефектологии это понятие практически не используется и заменяется понятием «нарушение».

Под *нарушением* развития принято понимать любое нарушение в развитии, возникающее в младенческом или детском возрасте, которое характеризуется задержкой биологически необходимых психических функций. Понятие «*аномалия*» означает отклонение от нормы, от общей закономерности, неправильность в развитии. В таком значении это понятие существует в специальных науках и в современной специальной литературе встречается крайне редко.

Нарушения психического развития – это нарушения процесса и результатов развития вследствие изменения закономерностей психического развития, его предпосылок, условий, источников.

Психические нарушения – это нарушения психического отражения окружающей действительности, нарушения функционирования психики, при которых не складывается истинная картина мира и невозможна адекватная регуляция человеком собственной активности.

Под понятием «*патология*» понимается биологический процесс появления нового качества, болезненного состояния.

Норма (от лат. *norma* "руководящее начало, правило, образец, узаконенное установление, обязательный порядок, строй чего-либо") – это:

1) средняя величина, характеризующая какую-либо массовую совокупность случайных событий, явлений;

2) понятие, обозначающее границу (меру трансформации), в которых природные и социокультурные явления и системы, человеческая деятельность, поведение и общение сохраняют свои качества и функции; задают их внутреннюю соразмерность (упорядоченность).

Норма психического развития – перечень показателей психического развития, характеризующих развитие большинства детей определенного возраста.

Существуют разные аспекты понимания нормы психического развития:

- *ценностный аспект* – акцентирование или отрицание значимости понятия нормы психического развития как для теоретических исследований, так и особенно для прикладных исследований и для практической деятельности психолога;

- *содержательный аспект* – определение того содержания, которое включено в понятие нормы психического развития: какие сферы психического попадают под действие нормы, какие именно показатели психического развития являются нормативными;

- *этиологический аспект* – проблема происхождения норм психического развития, их социально-историческая обусловленность и культурный релятивизм;

- *аспект управления* – условия, при которых возможно достижение ребенком нормативов психического развития.

Норма психического развития понимается как:

- среднестатистические показатели, которых должен достичь ребенок к определенному возрасту, так как большинство детей к данному возрасту достигают этих показателей; норма понимается как норматив, принятый в данной социокультурной среде (когнитивистская и бихевиористская традиции в психологии);

- система показателей, нормативов, которые должен продемонстрировать ребенок к определенному возрасту, для того чтобы его развитие могло осуществляться далее в соответствии с закономерностями психического развития;

- норма как отсутствие патологии (психодинамическая традиция в психологии), как отсутствие отклонений от возрастного психического развития (русскоязычная традиция); сведение отклонений в развитии к специфичности ребенка (экзистенциально-гуманистическая традиция в психологии);

- соответствие ребенка социально-психологическим нормативам, отраженным в требованиях общества к ребенку, в программах воспитания и обучения, в представлениях взрослых, воспитывающих ребенка, о том, каким ребенок должен быть (К.М. Гуревич);

- норма психического развития как социокультурный идеал (эталон): идеал, который может быть достигнут ребенком в определенных условиях его развития (Е.С. Слепович);

- оптимальное развитие ребенка, для достижения которого необходима организация особого типа взаимодействия его со взрослыми;

- способ мышления исследователя и практика о ребенке и закономерностях его развития в соответствии с личностными и профессиональными мотивами.

Нормативный показатель – факты поведения, деятельности, развития ребенка в разных сферах, через которые описывается его нормативное развитие.

Нормативное развитие – система показателей, нормативов, которые должен продемонстрировать ребенок к определенному возрасту, для того чтобы его развитие могло осуществляться далее в соответствии с общими закономерностями психического развития.

Нормативный срок – возраст, не позднее которого должен появиться определенный показатель развития ребенка, для того чтобы развитие ребенка вписывалось в рамки нормативного развития.

Социально-психологический норматив – система требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов, эти требования и составляют содержание социально-психологического норматива.

Тема 2.1.3 Классификации детей с особенностями психофизического развития

Классификации исследуемых в науке феноменов – закономерный этап становления научного знания, так как классификация призвана разделить изучаемые явления на формы, группы, виды и т. д.

Классификация – разделение на группы в соответствии с заданными критериями; в специальной психологии – разделение детей с отклоняющимся развитием на группы в соответствии с характером их развития, который обусловлен имеющимся нарушением.

Дизонтогенез – отклонение внутриутробного формирования структур организма от нормального развития.

Психический дизонтогенез – нарушение онтогенеза, закономерного хода психического развития.

Основные клинические типы психического дизонтогенеза, выделенные В.В. Ковалевым:

1) ретардация, т. е. замедление или стойкое психическое недоразвитие;

2) асинхрония как неравномерное, дисгармоническое развитие, включающее признаки ретардации и акселерации.

Асинхрония развития – характеристика развития ребенка, обозначающая факт неравномерного развития тех психических функций, которые в норме развиваются синхронно и взаимно влияют друг на друга (дети с аутизмом, психопатиями).

Ретардация – отставание в развитии, которое может быть как общим (затронуты все стороны психики – интеллектуальная недостаточность в форме олигофрении) или парциальным (частичным – задержано формирование отдельных психических функций – дети с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития).

«**Поломка**» или «**выпадение**» функций или функциональных систем – поврежденное и дефицитарное развитие.

Классификация видов отклоняющегося развития В.В. Лебединского. Критерий классификации – *основное качество и характер нарушений процессов развития, или психического дизонтогенеза.* Для определения основного качества и характера психического дизонтогенеза автор использует четыре патопсихологических параметра:

- 1) функциональная локализация нарушений,
- 2) время поражения нервной системы,
- 3) взаимоотношения между первичным и вторичным дефектом,
- 4) нарушение межфункциональных взаимодействий в процессе отклоняющегося развития.

Виды нарушений психического развития у детей

Психическое недоразвитие – наблюдается при олигофрении – проявления ранней дизонтогенезии головного мозга с преимущественным недоразвитием более поздно формирующихся мозговых структур, действуют законы тотальности и иерархичности недоразвития.

Задержанное психическое развитие – замедление темпа психического развития, которое отмечается в интеллектуальной и эмоциональной сферах с фиксацией показателей развития на более ранних возрастных этапах.

Поврежденное психическое развитие – стойкий, необратимый регресс ряда психических функций в результате прижизненного действия вредности на головной мозг; парциальный характер нарушений (нарушение высших форм мышления, тяжелые нарушения регуляции деятельности, эмоциональной сферы и личности в целом).

Дефицитарное психическое развитие – развитие в условиях отсутствия или недостаточности одной из сенсорных (зрение, слух) или двигательной систем, недостаточности речи; выраженный первичный дефект вызывает разнообразные вторичные нарушения: нарушаются те функции, которые связаны с «выпавшей» системой.

Искаженное психическое развитие наблюдается при аутизме, основным качеством нарушения развития является недостаточность общего, в том числе психического тонуса, отсутствие или снижение потребности ребенка в общении с окружающими; искажение развития связано с нарушением процессов усвоения ребенком социального опыта.

Дисгармоническое развитие наблюдается при психопатиях, когда имеется патологическое формирование личности в результате неправильного воспитания; врожденная или рано приобретенная стойкая диспропорциональность психики: при сохранной интеллектуальной сфере нарушается преимущественно эмоционально-волевая сфера.

Классификация отклоняющегося развития М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, в основу которой положены три определяющих фактора развития:

1) регуляторный фактор, определяющий формирование произвольной регуляции психической активности человека;

2) пространственный фактор, определяющий развитие понятий и представлений и лежащих в их основе пространственно-временных представлений;

3) аффективный фактор, выступающий в качестве основы формирования базовой системы аффективной регуляции.

Виды отклоняющегося развития:

1) недостаточное развитие (тотальное недоразвитие, задержанное психическое развитие; парциальная несформированность высших психических функций);

2) асинхронное развитие (искаженное развитие, дисгармоничное развитие);

3) дефицитарное развитие;

4) поврежденное развитие.

Классификация отклоняющегося развития А.В. Семенович (нейропсихологический подход). В основу классификации положен *критерий общности, сходства нейропсихологической симптоматики*, что свидетельствует о несформированности или дефицитарности у ребенка мозговых зон, отвечающих за реализацию определенных психических функций. Все синдромы разделяются на две группы: синдромы несформированности и синдромы дефицитарности (недостаточности). Симптомы отклонений в развитии являются прямым результатом несформированности или дефицитарности определенных структур головного мозга.

1. Синдромы несформированности:

1.1. Функциональная несформированность префронтальных (лобных) отделов мозга.

1.2. Функциональная несформированность левой височной доли.

1.3. Функциональная несформированность межполушарных взаимодействий транскортикального уровня (мозолистого тела).

1.4. Функциональная несформированность правого полушария.

2. Синдромы дефицитарности:

2.1. Функциональная дефицитарность подкорковых образований (базальных ядер) мозга.

2.2. Функциональная дефицитарность стволовых образований мозга. Дисгенетический синдром.

2.3. Атипия психического развития.

Классификация детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь.

В соответствии с Законом Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» к категории лиц с ОПФР относят людей, имеющих физическое и (или) психическое нарушения, препятствующие получению образования без создания для этого специальных условий. Это означает, что это лица:

- 1) с интеллектуальной недостаточностью;
- 2) с нарушениями речи;
- 3) с нарушением слуха;
- 4) с нарушениями зрения;
- 5) с нарушениями психического развития (трудностями в обучении);
- 6) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- 7) с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями.

Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10)

«Классификация психических и поведенческих расстройств» международной системы болезней десятого пересмотра» (МКБ-10) принята Всемирной организацией здравоохранения в 1992 г. и действующая в настоящее время. Данная классификация содержит несколько разделов:

- «Умственная отсталость». По степени выраженности дифференцируется легкая, умеренная, тяжелая и глубокая, а также «другая» и «неуточненная» умственная отсталость;

- «Нарушения психического развития». Раздел включает специфические расстройства речи и школьных навыков (чтение, счет, письмо). Отдельно обозначены так называемые общие расстройства развития: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, гиперактивные расстройства, сочетающиеся с умственной отсталостью и стереотипными движениями. Также включен синдром Аспергера и другие общие нарушения.

- «Поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте». К их числу относятся

патологии активного внимания и гиперкинетические нарушения поведения. В свою очередь, раздел «Расстройства поведения» объединяет поведенческие нарушения, ограничивающиеся условиями семьи; несоциализированные и социализированные расстройства поведения; оппозиционно-вызывающие и др. Рубрика «Смешанные расстройства поведения и эмоций» включает депрессивные и иные нарушения поведения и эмоций.

- «Эмоциональные расстройства, специфические для детского возраста». Сюда относятся тревожные расстройства в связи с разлукой в детском возрасте; фобические тревожные расстройства детского возраста; социальное тревожное расстройство детского возраста; расстройство сиблингового соперничества и др. Следующая группа объединяет нарушения социального функционирования: эклективный мутизм, реактивное расстройство привязанности детского возраста и др.

- «Тикозные расстройства» рассматриваются отдельно; они представлены транзиторными тикозными расстройствами, хроническими двигательными голосовыми тикозными расстройствами, комбинированными голосовыми и множественными двигательными тикозными расстройствами и проч.

- «Другие поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте». В раздел входят неорганический энурез, неорганический энкопрез, расстройство питания в младенческом возрасте, поедание несъедобного в младенчестве и детстве, стереотипные двигательные расстройства, заикание, речь захлеб и др.

Тема 2.1.4 Причины отклонения в психическом развитии

Этиология и условия возникновения – комплекс причин и факторов, которые приводят к возникновению болезни, патологии, отклонения, расстройства.

Этиология психического дизонтогенеза – это комплекс причин и условий, приводящих к отклоняющемуся развитию.

В специальной психологии причина – это воздействие на организм внешнего или внутреннего патогенного фактора, вызывающего болезнь или отклонения в развитии.

Патогенная ситуация – ситуация, способная спровоцировать те или иные отклонения в развитии, если сила ее воздействия превышает компенсаторные возможности индивида.

На рисунке 4 схематично представлены причины отклонения в психическом развитии.



Рисунок 4 – Группы причин отклоняющегося развития

Среди основных *групп причин*, которые приводят к нарушениям психического и (или) физического развития принято выделять:

- *эндогенные* – внутренние (генетические и наследственные заболевания);

- *экзогенные* – внешние (факторы среды).

Экзогенные причины вызывают нарушения в развитии, которые могут влиять в различные периоды онтогенеза:

- в перинатальный (внутриутробный) период;
- в натальный (родовой) период;
- в постнатальный период (после рождения).

Все аномалии нервной системы делятся на *врожденные* и *приобретенные*, возникающие после рождения ребенка.

Врожденные аномалии, в свою очередь, подразделяются на *генетические (наследственные)* и *негенетические (ненаследственные)*.

Наследственные аномалии нервной системы возникают в результате изменений в генетическом аппарате человека.

Все наследственные болезни принято разделять на две большие группы: *генные* (моногенные и полигенные) и *хромосомные*.

Генные заболевания связаны с поломкой на уровне генов, располагающихся на участке хромосомы.

Хромосомные заболевания могут быть обусловлены количественными аномалиями хромосом (геномные мутации), а также структурными аномалиями хромосом (хромосомные aberrации).

Врожденная ненаследственная патология нервной системы – патология, возникшая вследствие повреждения плода во время беременности в результате средовых влияний.

Приобретенная патология нервной системы возникает как результат вредных воздействий на нее уже после рождения ребенка.

Психическая депривация является психическим состоянием, возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможность для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени.

Депривация (от англ. *to deprive* "лишать чего-либо") – неудовлетворение или недостаточное удовлетворение базовых потребностей ребенка.

Виды депривации

- **Сенсорная депривация** – недостаточное поступление сенсорных стимулов разной модальности в головной мозг, а именно: зрительных, слуховых, кожно-кинестетических. Сенсорная депривация возникает тогда, когда ребенок растет в условиях обедненной среды либо в условиях искусственной изоляции. Мозг ребенка созревает прижизненно, в условиях поступления стимулов из внешней среды, поэтому для нормального развития мозга, следовательно, и для нормального психического развития, необходим постоянный приток разных по модальности и силе стимулов в головной мозг через анализаторы. Недостаточное поступление стимулов приводит к рано возникающей задержке психического и физического развития.

- **Когнитивная (интеллектуальная) депривация** – для нормального развития ребенка необходимо поступление разнообразной информации об окружающем мире, при усвоении поступающих впечатлений ребенок развивается. Без притока информации извне нормальное психическое развитие ребенка невозможно.

- **Эмоциональная (аффективная) депривация** – ограничение или обеднение контактов ребенка с близкими людьми, в основном с матерью, лишение ребенка эмоциональной теплоты и поддержки, что приводит к тяжелым последствиям для развития эмоциональной сферы ребенка и его личности в целом.

- **Социальная депривация** – это ограничение возможностей для усвоения социальных ролей в социальном окружении, невозможность установления связей с широким социальным окружением.

Факторы уязвимости и резистентности

Уязвимость – это специфическая выраженность индивидуальных и личностных черт, содействующих возникновению того или иного нарушения (расстройству). Возникнет ли нарушение, зависит от дополнительных пусковых факторов: если уязвимость низкая, требуются более существенные пусковые механизмы, если она выражена сильнее – достаточно и менее существенных.

Резистентность – противоположность уязвимости. Люди, у которых, несмотря на наличие уязвимости пусковых факторов, не развивается соответствующее расстройство, характеризуются как резистентные.

Опосредующие факторы:

1) характеристики самого патогенного фактора: преимущественная локализация вредоносного воздействия, влияние которого чаще всего избирательно, в результате чего пораженными могут оказаться самые различные структуры, органы и системы; интенсивность деструктивных условий, т. к. сила воздействия патогенного фактора напрямую определяет его конечный эффект, выраженность того или иного нарушения; экспозиция (длительность воздействия), т. к. чем дольше индивид испытывает на себе влияние патогенного фактора, тем тяжелее в конечном счете могут оказаться последствия; частота является важной характеристикой вредоносных условий, т. к. даже если неблагоприятное воздействие будет кратковременным и достаточно слабым, при его частой повторяемости вероятен кумулятивный эффект, способный привести к серьезным расстройствам в развитии;

2) собственные свойства индивида, испытывающего действие патогенного фактора: возраст (общая закономерность в данном случае такова: связь возраста и тяжести последствий действия патогенного фактора обратно пропорциональна – чем меньше ребенок, тем хуже для него возможные последствия различных вредных воздействий); компенсаторные возможности, которые с неизбежностью вызывают реакцию сопротивления со стороны защитных систем, начиная с иммунной и заканчивая сложными компенсаторными реакциями в виде многообразных механизмов психологической защиты;

3) своевременность и эффективность оказания квалифицированной помощи, в том числе и психолого-педагогической.

Тема 2.1.5 Концептуальные основы специальной психологии

Проблема обучения детей с ОПФР с позиций теории деятельности

Теория деятельности изложена в трудах А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» и «Деятельность. Сознание. Личность». Основные положения теории деятельности рассмотрены в разделе «Общая психология» (тема «Психологическая характеристика деятельности человека»).

А.Н. Леонтьеву принадлежит также идея ведущей деятельности и описание основных признаков ведущей деятельности.

На каждом возрастном этапе ребенок предпочитает заниматься определенными видами деятельности, которые по-разному интересны для ребенка. *В каждом возрастном периоде определяется такой вид деятельности, которая в это время оказывает наибольшее, по сравнению с другими видами деятельности, влияние на развитие ребенка. Такая деятельность была определена А.Н. Леонтьевым как ведущая деятельность* [43].

А.Н. Леонтьев выделил несколько признаков ведущей деятельности:

1) внутри ведущей деятельности возникают предпосылки других видов деятельности, одна из которых станет ведущей на следующем возрастном этапе;

2) ведущая деятельность оказывает влияние на развитие психических процессов ребенка на данном возрастном этапе;

3) ведущая деятельность оказывает основное влияние на становление личности ребенка в данном возрасте.

Идеи А.Н. Леонтьева о ведущей деятельности рассматривались также Д.Б. Элькониным, который назвал еще два признака ведущей деятельности [56]:

4) ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами социальной среды, которые в этом возрасте являются источником его психического развития;

5) в ведущей деятельности складываются типичные для данного возрастного периода отношения между ребенком и взрослым.

Д.Б. Эльконин различал следующие *виды ведущей деятельности* (формы активности): младенчество – непосредственно-эмоциональное общение со взрослым; ранний возраст – предметно-манипулятивная деятельность; дошкольный возраст – игра; младший школьный возраст – учебная деятельность; подростковый возраст – общение со сверстниками; ранняя юность – учебно-профессиональная деятельность.

Ведущая деятельность – это такая деятельность, которая оказывает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка на данном возрастном этапе.

Это деятельность, которой свойственны одновременно три признака:

1) ее объективная основа обладает развивающим потенциалом (деятельность как основа); 2) она соответствует потребностям ребенка и интересна ему (деятельность как условие); 3) эта деятельность используется взрослым как оптимальная на данном этапе для передачи ребенку опыта и решения задач психического развития (деятельность как средство).

Для специальной психологии важно, что при деятельностном подходе всякое обучение – это деятельность. Усвоение социокультурного

опыта в рамках данного подхода предполагает определенное соотношение знаний и умений. Принципиальным становится положение о том, что знания как составляющая части умений может быть приобретена только лишь при условии собственной активности обучаемого.

Таким образом, обучение детей с особенностями в развитии с позиции деятельностного подхода должно рассматриваться как освоение детьми таких видов деятельности, в которых изначально заложены и система знаний и их использование в предусмотренных пределах. Кроме этого, важен также учет всех структурных компонентов деятельности для планирования и реализации любого коррекционно-развивающего процесса (в частности, это касается формирования мотивов деятельности у детей). Учитывая принцип единства психики и деятельности, можно определить один из путей формирования познавательной деятельности как у детей в норме, так и у детей с нарушениями в развитии.

Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.

Основное место в теории П.Я. Гальперина *отводится понятию «действие»*. Действие рассматривается в качестве единицы познавательной деятельности и как главный фактор управления ее формированием. Действие по выполняемым им функциям может быть условно разделено на три части:

1. *Ориентировочная основа, или ориентировочная, часть* действия – образ действия и образ среды действия, которая объединяется в единую часть структуры и является основой в управлении действием. Данная система условий учитывается человеком при выполнении любого умственного действия. Ориентировочная часть действия подразумевает принятие объективных условий выполнения действия.

2. *Исполнительная (рабочая) часть* обеспечивает идеальные или материальные преобразования в объекте действия.

3. *Контрольная часть* действия состоит в слежении за ходом его выполнения и сопоставлении полученных результатов с заданным образцом.

Любое действие характеризуется *со стороны формы выполнения, обобщенности, развернутости и освоенности*. Как отмечает П.Я. Гальперин, вначале ребенок овладевает новыми умственными действиями в материальном или материализованном виде с развертыванием всех входящих в действие составляющих. В таком виде выполняются все части действия (ориентировочная, исполнительная, контрольная). Можно сказать, что *форма действия* характеризует уровень освоенности умственного действия ребенком и степень его интериоризации. Форма действия может свидетельствовать об уровне

психического развития, также ее можно использовать как характеристику при обследовании детей с нарушениями в развитии. На начальном этапе ребенок сопровождает свои внешние действия речью (материальное овладение действием); затем действие формируется в громкой речи, постепенно переходя на этап внешней речи «про себя», наконец, наступает этап внутренней речи, т. е. действие становится умственным.

Обобщенность умственного действия – способность выделять существенные свойства предмета при выполнении этого действия.

Развернутость умственного действия – сохранность первоначальных операций при выполнении этого действия. По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, в результате чего оно становится свернутым.

Освоенность умственного действия – степень автоматизированности и быстроты выполнения умственного действия.

П.Я. Гальпериным были выделены две вторичные характеристики действия: *разумность*, определяемую теми усилиями, которые затрачивает ребенок на выполнение действия, и *сознательность*, которая состоит в способности не только осуществить действие, но и обосновать в речевой форме правильность его выполнения (что сделано и почему именно так сделано).

П.Я. Гальперин выделяет *пять этапов усвоения умственного действия* с учетом вышперечисленных основных свойств. Период создания необходимой мотивации обучающегося он обозначает как «надэтап».

Первый этап – создание ориентировочной основы действия. На этом этапе объясняется цель действия и его объект. Взрослый (обучающий) создает у ребенка ориентировочную основу деятельности, демонстрирует выполнение умственного действия учащимся в материальной или материализованной форме. Обучаемый следит за действиями обучающего, используя ранее сформированные умственные действия, и составляет во внутреннем плане образ будущего действия.

Второй этап – формирование действия в материальном (действие с предметами) или материализованном (действие со схемами, символами) виде. Учащиеся выполняют умственное действие во внешней форме с развертыванием всех операций. На данном этапе происходит усвоение ребенком содержания действия, а взрослый выполняет функцию контроля за выполнением каждой входящей в действие операции. Следовательно, на втором этапе ученик выполняет задание в материальной форме и усваивает действие на материальном уровне. Действие усваивается детьми как развернутое, обобщенное и сознательно выполняемое в полном составе его операций, кроме этого, на втором этапе материальная форма действия

сопровождается речью (учащиеся проговаривают все, что выполняют практически).

Третий этап – формирование действия как внешнеязыкового (Н.Ф. Талызина). На этом этапе все элементы действия представляются в форме развернутой громкой речи. Развернутость речи при сопровождении действий – обязательное условие третьего этапа. Практически все операции проговариваются, и при этом проходит процесс их усвоения. Наблюдается некоторое сокращение действия за счет перехода части операций в умственную форму, действие доводится до автоматизма.

Четвертый этап – формирование действия в речи «про себя». Этот этап отличается от предыдущего тем, что действие выполняется беззвучно, при проговаривании «про себя». Развернутость, сознательность, обобщенность действия та же, что и на третьем этапе, но постепенно оно сворачивается, приобретая схематичный характер.

Пятый этап – формирование действия во внутренней речи и его полный переход в умственную форму. Действие становится автоматизированным и практически недоступным наблюдению.

Таким образом, умственное действие есть продукт поэтапного преобразования внешнего материального действия.

Н.Ф. Талызиной были сформулированы требования к организации контроля [50].

1. На первых порах контроль должен быть пооперационным.
2. В начале материального (или материализованного) и внешнеязыкового этапов контроль должен быть систематическим – за каждым выполняемым заданием.
3. В конце этих этапов, а также на последующих этапах контроль должен быть эпизодическим по требованию учащегося.
4. Способ осуществления контроля (кто контролирует) принципиального значения для качества усвоения не имеет.

Для специальной психологии рассмотренная теория открывает новые подходы к психодиагностике нарушений психического развития, исходя из представлений о поэтапном формировании умственных действий, учитывая этап сформированности действия и те этапы, которые в момент обследования недоступны ребенку. Также данная теория дает возможность принципиально по-иному организовать процесс обучения детей с нарушениями в развитии и управления им со стороны взрослого.

Теория социализации и социального влияния

Термин «социализация», несмотря на его широкое распространение и применение, не имеет однозначного толкования в психологической науке. В целом **под социализацией** понимается вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение социальных ролей, установление

социальных связей, подверженность социальным влияниям. В социальной психологии **социализация** рассматривается как двусторонний процесс, в котором, с одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, а с другой – активно воспроизводит системы социальной связи в своей жизнедеятельности (Г.М. Андреева). *Уровень социализации* индивида определяется следующими критериями: умение участвовать в согласованных действиях и следование социальным нормам.

Выделяются *три сферы* социализации – деятельность, общение, самосознание, общей характеристикой которых является процесс расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром:

- Первая сфера социализации – *деятельность*. С позиций процесса социализации Г.М. Андреева рассматривает деятельность как ориентировку в системе социальных связей через посредство личностных смыслов, т. е. выявление каждым индивидом важных, интересных форм деятельности и их освоение; как систему предпочтений; как освоение личностью новых социальных ролей в процессе деятельности и осмысление их значимости.

- Вторая сфера социализации – *общение* – в контексте социализации рассматривается автором как умножение контактов человека с другими людьми.

- Третья сфера социализации – *развитие самосознания личности, становление образа «Я»*. Развитие самосознания в процессе социализации происходит в деятельности и общении, в котором приобретает опыт индивида.

В рамках специальной психологии важно изучить процесс умножения социальных контактов при отклоняющемся развитии, выявить зависимость развития этих контактов от сохранности функций и средств общения. Для специальной психологии важно понимать и знать специфику отношений между ребенком и средой в конкретный возрастной период, что позволит предупредить нарушения в развитии. Также необходимо отметить, что нарушения социализации проявляются в дезадаптивных способах поведенческого реагирования на неприятие со стороны ближайшего окружением. Дезадаптация характерна для детей с особенностями в развитии, так как они чаще всего испытывают неприятие со стороны микро- и макросреды. В связи с этим теория социализации и социального влияния важна для специальной психологии.

Тема 2.1.6 Принципы и методы специальной психологии

Общеметодологические принципы, используемые в специальной психологии:

– *Принцип отражательности* – все психические явления во всем их многообразии представляют особую, высшую форму отражения окружающего мира в виде образов, понятий, переживаний. Психическое отражение обладает следующими основными свойствами: субъективностью, активностью, избирательностью и целенаправленностью. Отражательная сущность психической деятельности не изменяется при различных патологических нарушениях, даже если они носят тяжелый характер. Многоаспектность отражательной деятельности психики позволяет восполнять недостатки одних форм отражения за счет других, более сохранных.

– *Объяснительный принцип* – принцип детерминизма. С его позиций психические явления рассматриваются как причинно-обусловленные, производные от внешнего воздействия, которое и отражается психикой. Любое отклонение в развитии имеет свою причину, которая может быть известна, а может не быть известна, но она существует. При этом один и тот же патогенный фактор может приводить к различным формам нарушений, равно как и то, что разные причины могут приводить к одному и тому же типу отклонения в развитии.

– *Принцип развития или генетический принцип*. Сущность его сводится к положению о том, что все психические явления необходимо рассматривать исключительно в динамическом плане, т. е. в процессе развития и становления. Отклоняющееся развитие хоть и имеет определенную специфику, в целом характеризуется тем же, что и развитие вообще: перманентное формирование количественных и качественных новообразований, необратимость и т. д. Рассматривая генетический принцип, необходимо учитывать такое понятие, как *системогенез* – процесс последовательного разворачивания в возрастном плане симптомов отклонения. Симптомы при различных видах отклоняющегося развития не появляются все сразу, они имеют определенную возрастную динамику, т. е. симптомы отклонений следует рассматривать как динамическое образование в качестве закономерного процесса в генетическом плане.

– *Принцип единства сознания (психики) и деятельности*: психика развивается и проявляется в процессе внешней материальной деятельности человека, составляя ее внутренний план (чем точнее и глубже психика отражает окружающий мир, тем более гибким становится поведение человека и тем эффективнее его деятельность; чем активнее действует человек, тем точнее становится характер его отражения).

Специфические принципы, используемые в специальной психологии:

– *Сравнительный принцип.* Эмпирические данные, полученные в эксперименте или наблюдении, оцениваются как научно валидные лишь в случае их сравнения с аналогичным фактическим материалом, воспроизведенным на сопоставимой выборке нормально развивающихся детей. Сравнительный принцип подразумевает также сопоставление данных, полученных на конкретной группе детей, с аналогичными результатами исследований, проведенных на детях с иной формой нарушения.

– *Динамический принцип.* Достоверные сведения о характере того или иного отклонения могут быть получены в результате проведения многократных временных срезов, а не однократно. Характер отклонения, его своеобразие и качество наблюдается лишь в динамике.

– *Принцип комплексного подхода.* В психологическом обследовании детей с отклонениями при интерпретации полученных результатов специалист должен учитывать и данные клинического характера (неврологический и соматический статус, состояние зрения, слуха, речи, двигательной сферы, возможность наследственной природы нарушений и пр.).

– *Принцип целостного, системного изучения.* Необходимо не просто выявить отдельные проявления нарушения психического развития, а обнаружить связи между ними, определить их причины, установить иерархию выявленных недостатков или отклонений в психическом развитии.

– *Необходимость раннего диагностического изучения.* Это позволит выявить и предотвратить появление вторичных наслоений социального характера на первичное нарушение и своевременно оказать ребенку психолого-педагогическую помощь.

– *Единство диагностической и коррекционной помощи* детям с нарушениями в развитии. Задачи коррекционно-педагогической работы могут быть вытекать только из диагностики, определения прогнозов психического развития и оценки потенциальных возможностей ребенка.

Тема 2.1.7 Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития

Закономерность – объективно существующая, повторяющаяся существенная связь между явлениями.

Общие закономерности – это закономерности, по которым происходит развитие психики в обычных и неблагоприятных условиях, т. е. это закономерности, которые в одинаковой мере присущи как

нормально развивающимся детям, так и детям с нарушениями развития. К ним относятся: взаимодействие биологического и социального факторов развития; единство психики и деятельности; поэтапность развития; системность развития.

Закономерности развития, присущие как онтогенезу, так и дизонтогенезу:

- неравномерность – неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер;

- гетерохронность – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций;

- неустойчивость развития – изменение динамики развития, проявляющееся в кризисах развития;

- сензитивность развития – наличие отдельных периодов повышенной восприимчивости развития психических функций к внешним воздействиям (обучению и воспитанию);

- кумулятивность развития – накопление результатов развития каждой предшествующей стадии, при котором они включаются в последующую стадию, определенным образом трансформируясь;

- дивергентность-конвергентность хода развития – дифференциация и повышение разнообразия психических функций с одной стороны и их интеграция, свертывание с другой.

В.И. Лубовский выделяет *общие и специфические закономерности отклоняющегося развития* [15]. Общие закономерности отражают общее для больших групп явлений, специфические – для подгруппы явлений. *Общие* закономерности присущи всем видам отклоняющегося развития. В.И. Лубовский рассматривает три *иерархических уровня* закономерностей отклоняющегося развития:

1 уровень – закономерности, присущие всем типам дизонтогенетического развития. К ним относятся следующие: формирование наряду с первичным отклонением вторичных отклонений; изменение способности к приему и переработке информации; недостаточность словесной регуляции действий; более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающей действительности; риск возникновения социально-психологической дезадаптированности; наличие у детей возможностей компенсации в процессе обучения и воспитания.

2 уровень – закономерности, характерные для группы дизонтогенетических расстройств.

3 уровень – специфические закономерности, присущие конкретному виду дизонтогенеза.

В.М. Сорокиным были выделены четыре группы закономерностей отклоняющегося развития [24, с. 13]:

а) основные и общие, т. е. закономерности, по которым развивается психика в обычных и неблагоприятных условиях;

б) модально-неспецифические – ряд особых закономерностей, свойственных всем группам детей с отклонениями в развитии независимо от характера основного нарушения;

в) модально-специфические – особенности, свойственные какой-то одной группе детей с отклонениями в развитии;

г) наконец, последняя группа закономерностей связана с установлением зависимостей характера психического развития от силы и выраженности патогенного фактора, например от степени и времени потери слуха, от длительности состояния эмоциональной депривации и др.

В.И. Лубовский [14], Е.С. Слепович [27, с. 10-11] определяют следующие группы *общих закономерностей* отклоняющегося развития:

1. Снижение познавательной активности (мотивации) ребенка с отклонениями в развитии: у ребенка снижен интерес к окружающему, к познанию мира, у него уменьшено желание обследовать предметы, получать информацию.

2. Нарушение и снижение скорости приема, переработки, сохранения и воспроизведения информации. Это проявляется в снижении возможностей познавательных процессов, увеличении времени на восприятие и переработку информации, в снижении уровня внимания и умственной работоспособности, в более длительных сроках формирования представлений и понятий об окружающей действительности.

3. Недостаточная представленность знаков в структуре сознания (нарушения словесного опосредствования). Эта закономерность отражает нарушения в овладении знаками и знаково-символической деятельности, недостаточность словесной регуляции действий. У детей наблюдаются затруднения не только в усвоении знаков (и слов как основной формы знаков), но и в использовании знаков при осуществлении психических процессов (восприятии, памяти, мышления, внимания), в регуляции поведения и деятельности.

4. Сниженный темп психического развития – замедление динамики возрастного развития по сравнению с возрастными нормами, несоответствие психического развития ребенка возрастным нормативам. Несоответствие может наблюдаться по количественным показателям (соответствие уровня развития ребенка более раннему возрасту) и по качественным показателям (несоответствие возрастной структуре психического развития с точки зрения соотношения функций).

5. Большая, чем в норме, зависимость психических функций друг от друга. Психика ребенка с отклоняющимся развитием работает как нерасчлененная, недифференцированная целостность, нарушаются законы дифференциации и интеграции развития психических функций.

Тема 2.1.8 Параметры дизонтогенеза

Психический дизонтогенез – нарушение онтогенеза, закономерного хода психического развития.

Основные патопсихологические параметры дизонтогенеза, выделенные В.В. Лебединским:

1) особенности функциональной локализации поражения; в зависимости от поражения выделяются два основных вида нарушений: частный (недоразвитие или повреждение отдельных анализаторных систем) и общий (нарушения регуляторных корковых и подкорковых систем);

2) время поражения (чем раньше произошло поражение, тем больше вероятность возникновения психических нарушений);

3) взаимоотношения между первичным и вторичным нарушениями (первичные нарушения вытекают из биологического характера поражения (нарушение слуха, зрения и при поражении анализаторов; органическое поражение мозга и т.д.); вторичные нарушения возникают в процессе нарушенного развития (механизмы изоляции, патологической фиксации, временные и стойкие регрессии);

4) нарушение межфункциональных взаимодействий.

Структура нарушения при отклоняющемся психическом развитии может рассматриваться в двух аспектах:

1 – *содержательный аспект*: совокупность всех психических функций ребенка с точки зрения их соответствия возрастным нормам;

2 – *процессуальный аспект*: аналогичен понятию структуры дефекта у Л.С. Выготского и обозначает механизм формирования специфической структуры психических функций в измененных условиях развития ребенка.

В структуру нарушения в содержательном аспекте включаются следующие виды функций:

- *сохранные функции* – те функции, которые развиты в соответствии с возрастными нормами, без искажений; эти функции не нарушены;

- *отсутствующие функции* – это функции, которые в данный момент по разным причинам не проявляются, не обнаруживают себя;

- *недоразвитые функции* – эти функции проявляются у ребенка, но они развиты в меньшей степени, чем это должно быть по возрасту;

- *нарушенные функции* – это функции, которые развиваются с искажениями, они проявляют себя по-иному, чем при нормальном развитии, но их нельзя считать просто недоразвитыми;

- *поврежденные функции* – это функции, которые развивались в соответствии с логикой нормального развития, но изменились после того, как ребенок перенес повреждение нервной системы (у него мозаично сохраняются отдельные элементы психических функций, как правило, сохранными остаются более простые ее звенья, выпадают более сложные и поздно сформировавшиеся);

- *ускоренно развивающиеся функции (функции-акселераты)* – функции, развивающиеся в процессе компенсации.

Понятие структуры нарушения в процессуальном аспекте аналогично понятиям первичного, вторичного и третичного дефектов (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский).

Первичное нарушение (дефект) – это нарушение(я), которые вытекают непосредственно из биологического характера болезни и которые отражают сущность, характер и степень поражения головного мозга и анализаторов.

Вторичное нарушение (дефект) – нарушения развития психических функций, возникающие как результат развития ребенка в условиях первичного дефекта.

Третичное нарушение (дефект) отражает социальную ситуацию развития особого ребенка и характеризует особенности его отношений с окружающими и развитие личности ребенка, его отношение к себе и к своему нарушению, к своей болезни. Развитие ребенка в условиях первичного нарушения, накопление вторичных нарушений приводит к его особому положению в социуме, изменению его отношений с окружающими.

Физическое и (или) психическое нарушение – отклонение от нормы, ограничивающее социальную деятельность и подтвержденное в порядке, установленном законодательством.

Множественные физические и (или) психические нарушения – два и более физических и (или) психических нарушения, подтвержденных в порядке, установленном законодательством.

Тяжелые физические и (или) психические нарушения – физические и (или) психические нарушения, подтвержденные в порядке, установленном законодательством, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получения элементарных

трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки (по Кодексу Республики Беларусь «Об образовании).

Механизмы возникновения вторичных отклонений.

– *Основной механизм возникновения вторичных нарушений обуславливается наличием межфункциональных связей между различными компонентами психики.* В относительно сформированном виде структура (психики) сознания состоит из двух основных компонентов: бытийный и рефлексивный слои сознания. Функция бытийного слоя психики состоит в отражении внешнего мира, рефлексивный слой направлен на отражение собственного внутреннего субъективного мира. Отсюда следует, что ни одно нарушение в сфере бытийного слоя сознания не пройдет бесследно для функционирования и развития рефлексивной его стороны, и наоборот.

– *Механизм, связанный с сензитивными периодами становления разных сторон психики.* В момент воздействия вредоносного фактора, прежде всего, нарушаются те стороны психики, которые находятся в периоде наиболее интенсивного развития.

– *Коммуникативный механизм проявления системных отклонений.* Большое значение в психическом развитии ребенка играет процесс общения, в ходе которого происходит передача культурно-исторического опыта от взрослого к ребенку. При различных видах отклоняющегося развития первичные нарушения затрудняют общение и процесс передачи опыта от взрослого к ребенку, что замедляет процесс психического развития, в результате чего замедляется процесс формирования высших психических функций. У детей происходит формирование однотипных нарушений в эмоционально-волевой сфере, также действие этого механизма приводит к деформации социальной ситуации развития, одним из проявлений которой является неправильное воспитание.

– *Деятельностный механизм формирования системных отклонений.* Конкретным проявлением данного механизма является нарушение процесса формирования умственных действий. Умственные действия у ребенка формируются сначала только с опорой на внешние предметные операции, которые в процессе интериоризации постепенно переходят из внешнего практического плана во внутренний психический. Различные нарушения в моторной сфере, предметной и других видах деятельности, так или иначе, негативно скажутся на становлении умственных действий.

– *Депривационный механизм.* Развитие детей с отклонениями в большинстве случаев происходит под влиянием сразу нескольких видов депривации. Среди них можно выделить первичные (клинические) депривации, связанные с недостатками анализаторных систем. Также наблюдаются социальная депривация, проявляющаяся в сужении круга общения ребенка, эмоциональная депривация, связанная с холодным и

равнодушным отношением к ребенку в семье, что негативно влияет как на эмоциональное, так и на когнитивное развитие ребенка.

Тема 2.1.9 Особенности развития психики в условиях разных видов депривации

Депривация – психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения в удовлетворении в достаточной мере потребностей, необходимых для полноценной жизни и развития.

Виды депривации:

- материнская (эмоциональная) депривация, возникающая в раннем возрасте в связи с недостаточными контактами с матерью;
- сенсорная депривация из-за лишения необходимой для жизнедеятельности информации;
- социальная депривация, вызываемая недостаточными контактами с окружающей средой.

И.А. Шаповал выделяет следующие характерные депривационные симптомы и симптомокомплексы:

- задержка и искажения интеллектуального развития (от легких временных парциальных до умственной отсталости, обеднения познавательной сферы);
- эмоциональные расстройства и искажения формирования эмоций;
- волевые нарушения (от снижения активности до выраженной пассивности);
- коммуникативные нарушения (от легких аутистических тенденций до парааутизма как стойкого состояния);
- двигательные стереотипии и привычные действия в бодрствовании (например, сосание пальца, раскачивание, мастурбация и т. п.);
- расстройства инстинктивной сферы и функциональные сомато-вегетативные проявления (нарушения аппетита, сна и др.).

Тема 2.1.10 Компенсация и коррекция отклонений в развитии.

Социально-психологическая реабилитация и абилитация

Компенсация (от лат. "уравновешивать, возмещать") – 1) (мед.) реакция организма на повреждение, состоящая в возмещении функций поврежденных тканей и органов за счет не пострадавших органов и тканей; 2) (психол.) процесс перестройки или замещения нарушенных психофизиологических функций.

Компенсация – возмещение, выравнивание, развитие нарушенных или недоразвитых функций, перестройка сохранных функций для замещения нарушенных; приобретение в обучении и воспитании способов

деятельности и поведения, способствующих социальной адаптации и интеграции.

Типы компенсации: *внутрисистемная*, когда один элемент утратил свою функцию, остальные элементы берут на себя утраченную функцию; осуществляется за счет привлечения сохранных нервных элементов пострадавших структур; *межсистемная*, когда нарушается деятельность целой системы, а другие системы берут на себя ее функции; связана с перестройкой функциональной системы и включением в работу новых нервных элементов из других нервных структур.

Уровни реализации компенсаторных процессов

Первый – *биологический, или телесный, уровень*. Компенсаторные процессы протекают преимущественно автоматически и бессознательно.

Второй – *психологический уровень* – расширяет возможности компенсаторных механизмов, позволяет преодолеть ограничения первого. Это способ восстановления нарушенных функций с привлечением работы сознания, свойственный только человеку.

Третий – *социально-психологический уровень*, связанный с общественным характером бытия человека. Процесс восстановления тех или иных нарушений во многом зависит от внешней помощи, в первую очередь от позиции и отношения окружающих к человеку с особенностями в развитии.

Высший уровень организации компенсаторных процессов – *социальный*, который тесно связан с макросоциальными условиями жизнедеятельности человека. Реализация этого уровня связана с отношением в целом общества к инвалидам.

Психологическая защита – это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта (Р.М. Грановская).

Механизмы психологической защиты: вытеснение, идентификация, подавление, проекция, регрессия, сублимация, рационализация, катарсис и др.

Копинг-стратегии – сознательные усилия личности, предпринимаемые для совладания со стрессовыми ситуациями, порождающими тревогу.

Декомпенсация – утрата достигнутого ранее компенсаторного эффекта под влиянием патогенных воздействий.

Псевдокомпенсация – устойчивые тенденции личности неадекватно использовать защитные механизмы и копинг-стратегии, не позволяющие человеку найти продуктивный выход из сложившейся кризисной ситуации.

Гиперкомпенсация. Однозначного определения этого термина нет. Иногда его используют как синоним псевдокомпенсации в смысле неадекватности выбора средств восстановления. Несколько по-иному его трактует А. Адлер: общий смысл сводится к тем немногочисленным случаям, когда лица с серьезными недостатками в физическом и психическом развитии оказывались способными достичь высоких результатов в самых разных областях человеческой деятельности, не доступных большинству нормальных людей.

Адаптация (от лат. "приспособлять") – совокупность реакций, которые обеспечивают приспособление организма к изменению условий существования; приспособление поведения человека к изменению условий его жизни и деятельности.

Коррекция – система психолого-педагогических мер, направленных на исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития ребенка.

Психокоррекция – направление профессиональной деятельности психолога, цель которого – исправление имеющихся недостатков в развитии психических процессов, состояний, свойств и качеств.

Реабилитация – 1) приобретение утраченных способностей в процессе роста и развития, а также в специально организованных условиях; 2) организованная система профессиональной деятельности, цель которой – способствовать приобретению утраченных способностей; комплекс мероприятий по восстановлению утраченных или ослабленных функций организма, возникших в результате заболевания, повреждения или функционального расстройства.

Реабилитация – система медико-психологических, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление, коррекцию или компенсацию нарушенных психических функций, состояний, личностного и социально трудового статуса больных, инвалидов, лиц, перенесших заболевание.

Абилитация (предоставление прав) – система мероприятий, направленных на формирование эффективных способов социальной адаптации в возможных для данного индивида пределах.

Абилитация – приобретение ребенком отсутствующих у него (по возрасту) способностей в процессе роста и развития, стимуляция их развития в специально организованных условиях.

Тема 2.1.11 Социально-психологические проблемы специальной психологии

Характеристика семей, воспитывающих детей с ОПФР (по Л.М. Шипицыной). Л.М. Шипицына выделила следующие признаки семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую перегрузку, тревогу за перспективы ребенка;
- поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, вызывая у них раздражение, горечь, неудовлетворение;
- внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается;
- в семье возникает психологический конфликт как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка.

Качественные изменения в семьях «особого» ребенка проявляются на следующих уровнях: *психологическом, социальном и соматическом.*

Психологический уровень. Рождение ребенка с отклонениями в развитии воспринимается его родителями как величайшая трагедия. Факт появления ребенка с особенностями в развитии («не такого, как у всех»), является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада. При этом деформируются: сложившийся стиль внутрисемейных взаимоотношений; система отношений членов семьи с окружающим социумом; особенности миропонимания и ценностных ориентаций каждого из родителей особенного ребенка.

Социальный уровень. После рождения ребенка с проблемами в развитии его семья, в силу возникающих многочисленных трудностей, становится малообщительной и избирательной в контактах. Это испытание оказывает также деформирующее воздействие на взаимоотношения между родителями особого ребенка. Одним из самых печальных проявлений, характеризующих состояние семьи после рождения ребенка с отклонениями в развитии, является развод. Деформируются межличностные отношения не только между родителями, но и между ними и имеющимися в семье здоровыми детьми, которые начинают получать меньше внимания и больше обязанностей, связанных с уходом за больным братом или сестрой. В исследованиях установлено, что отношение к ребенку с особенностями в развитии его здоровых братьев и сестер неоднозначно. Их

приспособление зависит от следующих факторов: пола, возраста, социально-экономического и образовательного уровня родителей и др.

Другие изменения на социальном уровне связаны с необходимостью одного из родителей оставить работу или перейти на другую, удобную для заботы о ребенке, что отражается на бюджете семьи, нарушает социальные связи. При этом ребенок с нарушениями в развитии вынуждает семью ограничить контакты, изолироваться от друзей и знакомых.

Соматический уровень. На соматическом уровне изменения у родителей, которые воспитывают ребенка с ОПФР, обуславливаются тем, что стресс, связанный с его рождением и воспитанием, часто превышает уровень переносимых нагрузок и приводит к появлению различных соматических, астенических и вегетативных, невротических расстройств (особенно у матерей).

Отношение родителей к ребенку с отклонениями в развитии (по В.С. Соммерсу). Есть связь между восприятием семьей особого ребенка и возможностью ее адаптации. В отношении родителей к такому ребенку В.С. Соммерс выделяет несколько схем поведения, которые представлены в таблице 2. Однако автор отмечает, что нельзя резко разграничивать названные *типы реакций родителей*, т. к. они могут быть смешанными.

Таблица 2 – Отношение родителей к ребенку с отклонением в развитии (по В.С. Соммерсу)

Отношение	Реакция на дефект	Схема поведения
Принятие ребенка и его дефекта	Родитель принимает дефект своего ребенка, объективно его воспринимает, адекватно оценивает и проявляет настоящую преданность ребенку	Родители не испытывают чувства вины или неприязни к ребенку. Главный девиз: «Необходимо достигнуть как можно большего там, где это возможно». В большинстве случаев вера в собственные силы и способности ребенка дает родителям душевную силу и поддержку
Реакция отрицания	Отрицается, что у ребенка имеется дефект, что ребенок аномальный, что его дефект оказывает эмоциональное воздействие на них	Планы относительно образования и профессии ребенка свидетельствуют о том, что никакие ограничения не принимаются и не признаются. Ребенка воспитывают в духе честолюбия, родители настаивают на высокой успешности его деятельности

Продолжение таблицы 2

Реакция чрезмерной защиты, протекции, опеки	Родителей переполняет чувство жалости и сочувствия, они защищают ребенка от всех опасностей	Мать проявляет чрезмерную любовь, родители стараются все сделать для ребенка и за него, поэтому он может долго, а иногда всю жизнь находиться на инфантильном уровне. У него формируются пассивность, несамостоятельность, психическая и социальная незрелость
Скрытое отречение, отвержение ребенка	Дефект считается позором	Отрицательное отношение и отвращение к ребенку скрываются за чрезмерно заботливым, предупредительным, внимательным воспитанием. Родители педантично стараются быть хорошими матерью и отцом
Открытое отречение, отвержение ребенка	Ребенок открыто принимается с отвращением, и родитель полностью осознает свои враждебные чувства к нему	Для обоснования враждебных чувств и преодоления чувства вины за них родитель использует психологическую защиту. Общество, врач или учителя оказываются виноватыми во всех бедах. Родитель чужой виной обосновывает свою враждебность и испытывает от этого облегчение

Подраздел 2.2 Варианты дизонтогенеза**Тема 2.2.1 Тренинг эмпатии****«Дети с особенностями психофизического развития»**

Тренинг – это активное, краткосрочное обучение, направленное на формирование определенного умения или поведения, которое будет применяться участниками в жизни.

Толерантность (от лат. *tolerantia* – "терпение, терпеливость"):

1) социологический термин, обозначающий терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям (толерантность не равносильна безразличию; она не означает также принятия иного мировоззрения или образа жизни, она заключается в предоставлении другим права жить в соответствии с собственным мировоззрением);

2) терпимость, умение спокойно, без враждебности воспринимать чужой образ жизни, поведение, обычаи, чувства, мнения, идеи, верования, признавать право на существование других культур и устойчиво сосуществовать в мультикультурном, мультиэтническом обществе;

3) отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию;

4) моральное качество личности или состояние общественных нравов, характеризующееся сдержанностью моральных оценок, неагрессивным способом восприятия морального и социального зла, стремлением учитывать интересы других людей и народов.

Социальный стереотип – относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта (группы, человека, события), складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе.

Дискриминация (лат. *discriminatio* "различаю") – это негативное отношение, предвзятость, насилие, несправедливость и лишение определенных прав людей по причине их принадлежности к определенной социальной группе.

Предубеждение (предрассудок) – установка, препятствующая адекватному восприятию сообщения или действия. Обычно человек не осознает или не желает осознать свою предубежденность и рассматривает свое отношение к объекту предубеждения как следствие объективной и самостоятельной оценки. Предубеждение может быть следствием поспешных и необоснованных выводов, основанных на личном опыте (стереотип социальный), а также результатом некритичного усвоения стандартизованных суждений, принятых в определенной общественной группе (предрассудок). Оно нередко используется для оправдания своих неблагоприятных поступков.

Эмпатия (от греч. "страсть", "страдание", "чувство") – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания.

Эмпатийность (от греч. *empathia* "сопереживание") – это свойство личности, которое может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер.

Тема 2.2.2 Психическое недоразвитие

Олигофренопсихология – отрасль специальной психологии, изучающая закономерности психического развития и психологические особенности детей с интеллектуальной недостаточностью.

Олигофрения – полиэтиологическое заболевание, при котором с рождения наблюдается проявления ранней дизонтогении головного мозга с преимущественным недоразвитием и поражением мозговой коры, прежде всего лобной, приводящее к стойкому необратимому снижению психической деятельности, с преимущественным нарушением познавательной деятельности.

Интеллектуальная недостаточность – термин педагогический, обозначает то же, что и умственная отсталость; данный термин акцентирует внимание на уменьшении возможностей ребенка в интеллектуальной сфере.

Умственная отсталость – сборный термин для обозначения выраженного снижения интеллектуальных способностей у индивидов с различными заболеваниями нервной системы и анализаторов.

Умственную отсталость подразделяют на следующие *виды*:

– умственная отсталость как *результат врожденных или рано приобретенных поражений головного мозга*, т. е. умственная отсталость при олигофрении;

– умственная отсталость как *результат приобретенных поражений головного мозга после периода нормального развития ребенка*, т. е. умственная отсталость при деменции;

– умственная отсталость как *результат депривации*, или педагогической запущенности ребенка, а также его развития вне условий человеческого общества.

Психическое недоразвитие – тип отклоняющегося развития, при котором наблюдается стойкое снижение психической деятельности и действуют законы тотальности и иерархичности недоразвития. Психическое недоразвитие наблюдается при олигофрении.

Закон тотальности недоразвития – один из основных законов психического недоразвития, согласно которому при психическом недоразвитии страдают все психические и двигательные функции – от самых низших до самых высших, другими словами, все функции находятся в состоянии недоразвития.

Закон иерархичности недоразвития, согласно которому недоразвитие высших форм психической деятельности более выражено по сравнению с недоразвитием более простых, элементарных функций.

Структура нарушения (дефекта), первичные и вторичные нарушения: все психические функции находятся в состоянии недоразвития; первичным дефектом является первичное нарушение мышления (ядерный симптом), вызванное недоразвитием мозговой коры; недоразвитие мышления препятствует развитию более простых психических процессов, поэтому вторичным дефектом является

недоразвитие высших звеньев всех психических функций, что в свою очередь оказывает негативное влияние на дальнейшее развитие мышления. Таким образом, соотношение первичного и вторичного дефекта при олигофрении имеет кольцевой характер.

4 вида (степени) олигофрении: глубокая умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, легкая умственная отсталость (МКБ-10). Возможные формулировки диагноза по МКБ-10: F70 – легкая умственная отсталость, F71 – умеренная умственная отсталость, F72 – тяжелая умственная отсталость, F73 – глубокая умственная отсталость, F78 – другие виды умственной отсталости, F79 – неуточненная умственная отсталость.

Клинико-патогенетическая классификация Г.Е. Сухаревой [37, с. 14]:

1) неосложненные формы олигофрении, чаще связаны с генетической патологией, в клинико-психологической картине дефекта имеются черты недоразвития в интеллектуальной, речевой, сенсорной, моторной, эмоциональной, неврологической и даже соматической сферах; при легких степенях неосложненной олигофрении деятельность ребенка зависит от его интеллектуальных возможностей и в пределах этих возможностей грубо не нарушена;

2) осложненные формы олигофрении, при которых психическое недоразвитие осложнено болезненными (так называемыми энцефалопатическими) симптомами повреждения нервной системы: церебрастеническим, неврозоподобным, психопатоподобным, эпилептиформным, апатико-адинамическим;

3) атипичные формы олигофрении отличаются тем, что при них эти основные закономерности могут частично нарушаться.

Классификация олигофрении М.С. Певзнер [37, с. 10]:

- 1) неосложненная;
- 2) с преобладанием процессов возбуждения или торможения;
- 3) со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;
- 4) с психопатоподобным поведением;
- 5) с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Тема 2.2.3 Поврежденное развитие

Деменция – приобретенное слабоумие, стойкое снижение познавательной деятельности с утратой в той или иной степени ранее усвоенных знаний и практических навыков и затруднением или невозможностью приобретения новых.

Деменция – заболевание, возникающее в результате действия вредоносных факторов на нервную систему в постнатальный период, приводит к приобретенной интеллектуальной недостаточности; деменцию следует отличать от олигофрении, которая приводит к врожденной интеллектуальной недостаточности.

Дементный синдром – специфическое сочетание симптомов нарушений психических функций, возникающих при деменции: парциальный и мозаичный характер нарушения функций, сочетание сохраненных и поврежденных функций, трудности приобретения нового опыта и ограничения в использовании имеющегося опыта.

Структура нарушения (дефекта), первичный и вторичный дефект: *первичный дефект* – нарушение предпосылок развития интеллекта, т. е. мозаичность и парциальность недостаточности высших психических функций при отсутствии первичного нарушения интеллекта, а именно: недоразвитие зрительного и слухового восприятия, фонематического слуха (снижение возможностей звукобуквенного анализа), снижение всех видов памяти, выраженные нарушения внимания и работоспособности, нарушение развития зрительно-моторных координаций, пространственной ориентировки, что вызвано поражением вторичной и третичной мозговой коры, т. е. мозаичностью и парциальностью ее повреждения. *Вторичный дефект* – нарушение более сложных психических функций, таких как наглядные и словесные виды мышления, пассивная и активная речь, чтение и письмо; отсутствие обратного влияния мышления на развитие памяти, восприятия; задержка в развитии регулятивной функции речи, которая приводит к снижению опосредованности поведения при преобладании эмоциональных форм регуляции. Этот комплекс культуральных образований обуславливает замедление темпов психического развития. Хронический неуспех, изоляция в детском коллективе, гиперкомпенсаторные реакции в форме отклонений в поведении, снижения интересов, искажения самооценки проявляются как *третичный дефект*.

Систематика и классификация органической деменции, особенно в детском возрасте, представляет значительные сложности. **Классификация строится по следующим критериям** (Г.Е. Сухарева, В.В. Лебединский, И.И. Мамайчук) [4, с. 120]:

- критерий *динамики болезненного процесса*: резидуальная и прогрессирующая деменция;
- *этиологический* критерий: эпилептическая, постэнцефалическая, травматическая, ревматоидная и т. д.
- критерий *специфики клинико-психологической структуры*, или ведущего патопсихологического синдрома.

Прогрессирующая деменция – приобретенная интеллектуальная недостаточность, при которой происходит неуклонный распад психических функций, связанный напрямую с распадом нервной ткани головного мозга вследствие наследственных дегенеративных заболеваний нервной системы, тяжелых форм эпилепсии, шизофрении, опухолей и хронических воспалительных заболеваний мозга.

Резидуальный – остаточный, следствие остаточных поражений головного мозга различными вредностями.

Тема 2.2.4 Задержанное развитие

Задержка психического развития (ЗПР) – определение для сборной группы разнородных нарушений. При задержке психического развития наблюдается нарушение темпа качественной перестройки психических функций, при котором психика ребенка сохраняет организацию более раннего возраста.

Задержанное психическое развитие – вид отклоняющегося развития, при котором наблюдается замедление темпа психического развития, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, или замедление темпа формирования различных характеристик когнитивной и эмоционально-личностной сфер.

Пограничная интеллектуальная недостаточность – данный термин обозначает положение детей с задержкой психического развития на условной шкале между нормальным развитием и интеллектуальной недостаточностью; с позиций тестологии при пограничной интеллектуальной недостаточности коэффициент интеллекта располагается в пределах от 70 до 90; устаревший термин.

При задержке психического развития детям могут выставлены следующие диагнозы в соответствии с МКБ-10: *F81 – специфические расстройства школьных навыков (F81.3 – смешанное расстройство развития школьных навыков; F81.9 – расстройство развития школьных навыков, неуточненное); F82 – специфическое расстройство развития двигательных функций; F83 – смешанные специфические расстройства развития.*

Классификация форм ЗПР Ю.Г. Демьянова

1. ЗПР с церебрастеническим синдромом.
2. Психофизический инфантилизм.
3. ЗПР с невропатическим синдромом.
4. ЗПР с психопатоподобным синдромом.
5. ЗПР при детских церебральных параличах.
6. ЗПР при общем недоразвитии речи.

7. ЗПР при тяжелых дефектах слуха.
8. ЗПР при тяжелых дефектах зрения.
9. ЗПР при семейно-бытовой запущенности.

Классификация ЗПР по этиопатогенетическому принципу, предложенная К.С. Лебединской:

- 1) задержка психического развития конституционального происхождения;
- 2) задержка психического развития соматогенного происхождения;
- 3) задержка психического развития психогенного происхождения;
- 4) задержка психического развития церебрально-органического происхождения.

Под **психическим инфантилизмом** понимается такое состояние ребенка, когда он как бы «задержался» на предыдущем возрастном этапе созревания психики.

Гармонический инфантилизм – это пропорциональное сочетание физической и психической незрелости при достаточно благополучном психическом состоянии.

Моторный инфантилизм – это когда особенности двигательной сферы ребенка соответствуют особенностям нормально развивающихся детей более младшего возраста.

Дисгармонический инфантилизм – сочетание инфантильных особенностей и искажения мотивационной сферы ребенка.

Под **органическим инфантилизмом** подразумеваются эмоционально-волевые особенности ребенка с ЗПР преимущественно церебрально-органического происхождения.

Психоорганический синдром – проявления органического инфантилизма в сочетании с выраженными недостатками когнитивной сферы.

Тема 2.2.5 Дефицитарное развитие

Дефицитарное психическое развитие – тип отклоняющегося развития, которое происходит в условиях недостаточности (дефицита) одной или нескольких систем – анализаторной (зрение или слух) или двигательной; дефицитарность системы выражается в ее полном отсутствии или в снижении возможностей ее функционирования.

Дефицитарность психических функций – недостаточность психических функций вследствие церебральной патологии, или патологии головного мозга.

Систематика нарушений сенсорной сферы

Дефицитарное развитие: дети с нарушением слуха

Медицинская классификация нарушений слуха разработана Л.В. Нейманом, в ее основу положены два критерия способности человека

воспринимать звуки определенной частоты и силы. Для восприятия разговорной речи человек должен воспринимать частоту звуков в пределах от 500 до 3500 Гц; при потере слуха в пределах от 15 до 80 дБ наблюдается тугоухость, при потере более 80 дБ – глухота. Определяются следующие группы людей с нарушением слуха:

1-я группа – люди со снижением слуха от 25 до 40 дБ (испытывают трудности в определении на слух местоположения говорящего, плохо понимают речь на фоне общего шума).

2-я группа – люди со снижением слуха от 41 до 55 дБ (затруднено понимание речи средней громкости на расстояниях, превышающих 1–1,5 м, не всегда различаются сигналы транспорта, дверные или телефонные звонки).

3-я группа – люди со снижением слуха от 56 до 83–85 дБ, слышат только звук громкого голоса у самого уха и изредка различают отдельные слова.

4-я группа – люди со снижением слуха от 83–85 до 120 дБ, это глубокая, или тотальная, глухота; они не слышат ничего, кроме очень громких и резких звуков (гудок тепловоза, проезжающего рядом, звук реактивного самолета).

В основу *педагогической классификации* Р.М. Боскис, в основу которой положены такие критерии, как степень потери слуха, время возникновения нарушений слуха, уровень развития речи у детей. В этой классификации выделяются *три основные группы детей с нарушением слуха*: глухие (ранооглохшие), слабослышащие (тугоухие) и позднооглохшие.

В школьном образовании (в рамках педагогической классификации) выделяют две группы детей с нарушением слуха: с относительно сохранной речью и с глубоким недоразвитием речи.

Структура нарушения (дефекта), первичный и вторичный дефект: *первичный дефект* – отсутствие или снижение слуха, который вызывает разнообразные *вторичные нарушения* всех тех психических функций, для реализации которых необходим слух, замедление или недоразвитие тех функций, которые прямо или опосредованно связаны с «выпавшей» анализаторной системой, то есть со слухом. Функции, не связанные со слухом, развиваются относительно нормально, а иногда они оказываются компенсаторно даже более развитыми, чем в норме, например зрительное восприятие. Ко вторичным нарушениям, например, относятся: отсутствие или недоразвитие слухового восприятия, расстройства понимания речи, нарушения письма под диктовку, недоразвитие словесно-логического мышления.

Дефицитарное развитие: дети с нарушением зрения

Лиц с нарушениями зрения подразделяют на слепых и слабовидящих. Слепоту дифференцируют как абсолютную (неспособность отличать свет от тьмы, визус 0); бытовую (неспособность ориентации в ближнем пространстве жизнедеятельности для удовлетворения потребностей вне знакомой обстановки дома без посторонней помощи); профессиональную (недостаточность зрения для той или иной профессиональной деятельности). По времени наступления слепоты различают слепорожденных (в том числе рано ослепших – до 3 лет, когда еще не сохраняются в памяти зрительные образы) и ослепших (утрата зрения после 3 лет).

Таблица 3 – Классификация видов нарушений зрения у детей

Критерий времени наступления зрительного дефекта	Критерий степени выраженности сенсорного дефекта		
	Незрячие (слепые)		Слабовидящие
	Тотальная слепота	Парциальная слепота	Врожденное слабовидение
С рождения	Врожденная слепота		Приобретенное слабовидение
После рождения	Ослепшие		

Структура нарушения (дефекта), первичный и вторичный дефект: *первичный дефект* – отсутствие или снижение зрения, которое вызывает разнообразные *вторичные нарушения* всех тех психических функций, для реализации которых необходимо зрение, замедление или недоразвитие тех функций, которые прямо или опосредованно связаны с «выпавшей» анализаторной системой, то есть со зрением, а функции, с ним не связанные, развиваются относительно нормально, а иногда они оказываются компенсаторно даже более развитыми, чем в норме, например слуховое и тактильное восприятие. Ко вторичным нарушениям, например, относятся: отсутствие или недоразвитие зрительного восприятия, наглядно-образного мышления, вербализм в речи (отсутствие связи слов со зрительными образами).

Дефицитарное психическое развитие: дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата изучает особенности психического развития и психологические особенности детей с двигательными нарушениями.

Структура нарушения (дефекта), первичный и вторичный дефект: первичный дефект – отсутствие или снижение движений, который вызывает разнообразные вторичные нарушения всех тех психических функций, для реализации которых необходимо движение, замедление или недоразвитие функций, которые прямо или опосредованно связаны с «выпавшими» двигательными функциями.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарат у детей наблюдаются при разных заболеваниях:

- заболевания нервной системы (детский церебральный паралич, полиомиелит и др.);
- врожденная патология опорно-двигательного аппарата (врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии позвоночника, недоразвитие и дефекты конечностей, кистей и пальцев, артрогриппоз);
- приобретенные аномалии опорно-двигательного аппарата (травматические повреждения спинного и головного мозга, полиартрит, заболевания скелета).

Детский церебральный паралич (ДЦП) – заболевание головного мозга, которое может служить моделью для выяснения роли движений в психическом развитии.

Детский церебральный паралич – полиэтиологическое непрогрессирующее заболевание головного мозга, возникающее вследствие его поражения внутриутробно, во время родов и в первые дни после рождения.

Формы детского церебрального паралича

Выделяются несколько клинических форм церебрального паралича, в основе которых лежат следующие признаки: характер мышечного тонуса (повышенный, сниженный, изменчивый); количество и сочетание пораженных конечностей; наличие или отсутствие гиперкинезов.

По классификации, предложенной К.А. Семеновой, в зависимости от ведущих неврологических синдромов выделяются *пять форм ДЦП* [4, с. 211–214]:

1. Двойная гемиплегия – наиболее тяжелая форма ДЦП, т. к. у детей обнаруживается тяжелое массивное поражение головного мозга. Наблюдается тетрапарез, т. е. поражены четыре конечности, руки, как правило, страдают больше, чем ноги, мышечный тонус высокий во всех конечностях. Психическое развитие детей при двойной гемиплегии сопоставимо с психическим недоразвитием. Детей с двойной гемиплегией можно относить также к группе детей с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Возможности коррекции двигательных и психических нарушений при данной форме резко ограничены ввиду тяжести мозгового поражения.

2. Спастическая диплегия – спастический тетрапарез, т. е. при этой форме ДЦП поражены четыре конечности, и ноги, как правило, поражены больше, чем руки. В конечностях повышен мышечный тонус, поэтому ноги приведены одна к другой, перекрещены на разных уровнях (стопы, голени или колени). Характер нарушений психического развития варьирует от легкой умственной отсталости до уровня, близкого к возрастной норме. Достаточно часто при спастической диплегии наблюдается задержка психического развития.

3. Гемипаретическая форма проявляется повышением мышечного тонуса, парезами или параличами в двух конечностях на одной половине (*гемипарез* – «одна половина») тела. Преимущественно поражаются верхние конечности. В зависимости от стороны поражения различают левосторонний и правосторонний гемипарез. Психическое развитие при гемипаретической форме церебрального паралича нарушается незначительно. При левостороннем гемипарезе умственное и речевое развитие практически не страдают. При правостороннем гемипарезе, который встречается чаще, чем левосторонний, и который труднее восстанавливается, могут возникать речевые нарушения, т. к. очаг поражения находится в левом, «речевом» полушарии.

4. Гиперкинетическая форма проявляется гиперкинезами и нарушениями мышечного тонуса. Гиперкинезы могут наблюдаться в любом движущемся органе, что затрудняет освоение ребенком основных движений. В зависимости от степени тяжести поражения различается и степень выраженности гиперкинезов. Психическое развитие страдает в основном вторично за счет первичной двигательной недостаточности. Данная форма ДЦП может сочетаться с нарушениями слуха, и в этом случае нарушения психического развития будут более выраженными.

5. Атонически-астатическая форма характеризуется низким мышечным тонусом (мышечная гипотония) и нарушением координации движений. Дети поздно овладевают двигательными навыками, но научаются самостоятельно ходить. Психическое развитие детей с атонически-астатической формой ДЦП зависит от локализации очага поражения. При локализации очага поражения в области мозжечка наблюдаются незначительные нарушения психического развития, а чаще они вообще отсутствуют. При локализации очага поражения в лобной коре наблюдаются выраженные умственные нарушения по типу интеллектуальной недостаточности.

Атаксия – нарушение походки.

Гиперкинез (*гипер*- "сверх", *кинез* "движение") – избыточные движения, не контролируемые индивидом; гиперкинезы не выполняют

функций, свойственных движениям, и препятствуют выполнению человеком обычных двигательных актов.

Паралич – полное выпадение движений в одной или нескольких конечностях. Синоним – плегия.

Парез – частичное выпадение движений в одной или нескольких конечностях, ослабление движений.

Синкинезия – содружественное выполнение движений несколькими конечностями; патологические синкинезии – возникновение произвольных движений в одной конечности при выполнении произвольных движений в другой конечности.

Церебральная недостаточность – нарушения работы мозга, которые носят общий характер и проявляются в повышении утомляемости, снижении работоспособности, двигательной расторможенности, сниженной способности к концентрации внимания, истощаемости психических процессов.

Тема 2.2.6 Искаженное развитие. Дисгармоническое развитие

Искаженное психическое развитие – тип отклоняющегося развития, при котором наблюдаются искажения в формировании психических функций, вызванные отсутствием или снижением потребности ребенка в общении. Ребенок не способен усваивать общественно-исторический опыт под руководством взрослых как носителей культуры, поэтому его развитие протекает в том направлении, которое ребенок сам для себя избирает. У ребенка сохраняется способность отражать окружающий мир и действовать в нем, но его отражение и активность своеобразны. Искаженный тип развития наблюдается при аутистических нарушениях у детей.

Аутизм – (от греч. *аут* "сам") симптом поведения, обозначающий уход в себя, погружение в собственный мир, стремление к одиночеству, вызванное снижением или отсутствием потребности в общении с другими людьми.

Аутистические нарушения – термин, обозначающий группу расстройств, при которых наблюдаются отдельные симптомы аутизма.

Нарушения (расстройства) аутистического спектра (НАС, или РАС) – то же, что и аутистические нарушения.

Детский аутизм – синдром, сочетающий в себе несколько симптомов, основным из которых является аутизм.

Ранний детский аутизм – один из вариантов названия синдрома «детский аутизм», в котором подчеркивается факт возникновения аутизма в раннем детстве.

Синдром Каннера – обозначение синдрома детского аутизма по фамилии автора, впервые его описавшего и выделившего основную триаду

нарушений: аутизм и экстремальное одиночество, стереотипные формы поведения, своеобразные нарушения речи.

Синдром Аспергера – обозначение синдрома детского аутизма по фамилии автора, который описал группу детей, отличавшихся нарушением контактов с окружающими, трудностями социальной адаптации, но имевших достаточно высокий уровень умственного развития и развития речи. Типичной для этих детей являлась одержимая увлеченность, сосредоточенность на какой-либо сфере деятельности, своеобразный патологический интерес, а также одаренность в какой-либо области. Синдром Аспергера рассматривался в психопатологии как вариант шизоидной психопатии.

РДА (F84) – неравномерное развитие психики с нарушением преимущественно социального, межличностного восприятия и коммуникации.

Внешние проявления синдрома РДА: аутизм как таковой, т.е. предельное «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию; стереотипность в поведении, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизнедеятельности; характерная задержка и нарушение речевого развития, а именно ее коммуникативной функции. Ранее проявление указанных выше расстройств (в возрасте до 2,5 лет).

Четыре группы детей с аутизмом в зависимости от интенсивности поражения аффективной сферы:

1-я группа РДА О – полная отрешенность от происходящего;

2-я группа РДА О – активное отвержение, отличается большей активностью;

3-я группа РДА О – захваченность аутистическими интересами;

4-я группа РДА О – чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми.

Структура нарушения (дефекта), первичный и вторичный дефект: типичное сочетание двух патогенных факторов, которое проявляется с самого рождения ребенка: 1 – нарушение возможности активно взаимодействовать со средой, снижение общего, в том числе психического тонуса; 2 – снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром, особая сенсорная и эмоциональная гиперестезия. Оба этих фактора действуют в одном направлении, препятствуя развитию активного взаимодействия со средой и создавая условия для возникновения защитных форм поведения ребенка. В структуре дефекта при детском аутизме указанные факторы занимают место первичного нарушения, который является непосредственным, прямым проявлением

болезненного состояния, недостаточности центральной нервной системы. В качестве вторичных нарушений при аутизме выступают специфические формы поведения ребенка, которые свидетельствуют о нарушении возможности взаимодействия его с окружающим миром.

Кодификация в Международной классификации болезней 10-го пересмотра: F84.0 – детский аутизм, F84.1 – атипичный аутизм, F84.3 – другое дезинтегративное расстройство детского возраста, F84.4 – гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, F84.5 – синдром Аспергера, F84.8 – другие общие расстройства развития, F84.9 – общее расстройство развития, неуточненное.

Дисгармоническое развитие – особый тип отклоняющегося развития, при котором наблюдается врожденная или рано приобретенная стойкая диспропорциональность психики преимущественно в эмоционально-волевой сфере; интеллектуальная сфера при дисгармоническом развитии практически сохранна, поэтому и возникает дисгармония в развитии отдельных сторон психики ребенка.

Патопсихология – психологическая дисциплина, отрасль клинической психологии, изучающая закономерности психической деятельности у лиц с психическими расстройствами.

Патологическое развитие личности – этап формирования личности в патологическом направлении, который предшествует появлению стойкой приобретенной психопатии.

Патологические формирования личности – результат длительной психотравмирующей ситуации, неблагоприятных условий воспитания, в качестве предпосылок которой выступают негрубая остаточная органическая недостаточность функций мозга, акцентуация черт характера на основе свойств темперамента (отражающего свойства высшей нервной деятельности, особенности эмоционального реагирования).

Психопатия – стойкий дисгармонический склад личности, для которого характерны тотальность психопатологических особенностей личности, выраженность психопатических нарушений до нарушений социальной адаптации и относительная стабильность патологических личностных особенностей в течение жизни.

Психопатия – это аномалии развития эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности, характеризующихся по трем критериям: тотальность патологических черт характера; относительная стабильность их проявлений в течение жизни; социальная дезадаптация.

Психопатоподобный – сходный с психопатией, похожий на симптомы психопатии; к психопатоподобным расстройствам относятся: психомоторная расторможенность, бестактность, раздражительность,

грубость, повышение влечений, снижение критичности, патологические влечения, назойливость, импульсивность при формальной сохранности интеллекта.

Виды психопатий по происхождению: конституциональные (ядерные), органические, краевые (по О.В. Кербикову).

- Конституциональные психопатии зависят в большей степени от наследственной предрасположенности, чем от особенностей воспитания детей. К ним относят шизоидную, эпилептоидную, циклоидную, психастеническую, неустойчивую и истероидную психопатии. Эту группу называют также ядерной группой психопатий.

- Органические психопатии связаны с ранним органическим поражением центральной нервной системы, и среди них чаще встречается возбудимый (эксплозивный) тип.

- Краевая, или нажитая (приобретенная), психопатия является результатом патологического формирования личности.

Группы психопатий по ведущим проявлениям, основанным на типах нервной системы:

– Возбудимые: характерна высокая возбудимость, сочетающаяся с подозрительностью, гневом, упрямством и педантичностью. В поведении склонны к жестокости, мстительности, крайне требовательны к окружающим. Поведенческий ролевой репертуар скуден.

– Неустойчивые: свойственна повышенная эмоциональная неустойчивость, нестойкие интересы и привязанности. Чувства, достигая большой интенсивности, быстро угасают. Повышенная внушаемость, склонны к фантазированию.

– Тормозимые: характеризуются повышенной утомляемостью, истощаемостью, общей вялостью. Впечатлительны, ранимы, нерешительны, мнительны, обидчивы. Особенно большой дискомфорт испытывают при общении с малознакомыми людьми, плохо привыкают к коллективу.

– Психастенические: характерно сочетание черт астенической личности с повышенной склонностью к самоанализу и самобичеванию. Постоянно испытывают разнообразные страхи, сомнения относительно принятия решения. Склонны к ритуалам в поведении, боятся любых изменений.

– Шизоидные: свойственна патологическая замкнутость, слабость эмоциональных привязанностей вплоть до черствости, выраженные трудности в налаживании неформального общения.

– Мозаичные: представляют собой сочетание нескольких.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

1 семестр

Практическое занятие № 1

Тема: Общая характеристика психологии как науки

1. Понятие о науке как особой форме знания. Объект и предмет научного познания.
2. Психология как наука. Различия между житейскими и научными психологическими знаниями.
3. Психология в системе наук. Связь психологии с естественными, философскими и социальными науками.
4. Фундаментальные и прикладные области психологии. Отрасли психологической науки и практики.
5. Предмет, задачи и основные категории общей психологии.
6. Потребности в изучении психологии у разных групп людей (будущих специалистов и обывателей).

Дополнительные вопросы

1. Психология – наука или искусство понимания?
2. Интерес к психологии – мода или жизненная необходимость?
3. Каждый ли человек является психологом?
4. Психологами рождаются или становятся?
5. Делает ли чтение популярных психологических книг из людей грамотных психологов?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: познание, знание, наука, объект познания, предмет познания, понятие, теория, категория, рациональное познание, интуитивное познание, философия, естественные науки, социальные науки, общая психология, социальная психология, психология развития и возрастная психология, педагогическая, специальная психология, клиническая психология, психофизиология, психология труда и инженерная психология, зоопсихология и сравнительная психология, психология спорта, психология рекламы, психология искусства, юридическая психология.

2. Проведите мини-опрос не менее чем с тремя людьми, не изучающими психологию, попросив их ответить на следующие вопросы:

- 1) Закончите фразу «Психология – это...».
- 2) Как вы думаете, что изучают психологи?
- 3) Для чего, на ваш взгляд, нужна психология людям?
- 4) Можете ли вы назвать себя психологом?

Схема анализа ответов и результатов опроса:

а) выделите одинаковые или похожие ответы нескольких респондентов;

б) объясните, почему, на ваш взгляд, часто встречается определенный тип ответов;

в) сделайте вывод, какие представления о психологии для респондентов характерны: научные, житейские или научно-популярные.

Оформите результаты опроса в следующем виде:

Протокол проведения опроса

Дата: _____ Время: _____ Место: _____

Фамилия и имя исследователя (свое): _____

1 респондент

Пол _____ Возраст _____ Профессия _____

2 респондент

Пол _____ Возраст _____ Профессия _____

3 респондент

Пол _____ Возраст _____ Профессия _____

Протокол ответов респондентов на вопросы беседы

Вопросы	Ответы 1 респондента	Ответы 2 респондента	Ответы 3 респондента
1			
2			
3			
4			

Анализ ответов: _____

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с. – Лекция 1.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с. – Глава 1.

3. Новиков, А. Что такое наука? / А. Новиков // Шк. психолог. – 2004. – № 32. – С. 4–5.
4. Коломинский, Я. Л. Человек: психология : кн. для учащихся / Я. Л. Коломинский. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 287 с. – Глава 1.
5. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 490 с.

Практическое занятие № 2

Тема: Историческое развитие взглядов на природу психики

1. Интроспективная психология сознания В. Вундта.
2. Представление о бессознательном в психоанализе.
3. Поведение как предмет психологии в бихевиоризме.
4. Представление о предмете и методе психологии во французской социологической школе.
5. Категория образа в гештальт-психологии.
6. Представление о предмете и методе психологии в персонализме.
7. Развитие представлений о предмете психологии в русскоязычной психологической науке. Культурно-историческая теория и деятельностный подход в понимании психики.

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: метод, интроспекция, эксперимент, наблюдение.
2. Составьте таблицу «Общая характеристика основных психологических направлений в истории зарубежной психологии».

Психологическое направление	Понимание предмета психологии	Разрабатываемый метод исследования	Основные категории и понятия
Интроспективная психология сознания В. Вундта			
...			

3. Прочитайте описание исследований. Определите, к каким психологическим направлениям принадлежат их авторы. Аргументируйте свой ответ, выделив из предложенных отрывков указания на предмет и методы исследования.

1) Обсуждая проблемы полового воспитания ребенка, исследователь обращается к экспериментам на крысах. Эти эксперименты состояли в следующем. Брался длинный ящик: в один конец отсаживался самец, в другой – самка, а посередине на полу были протянуты провода с током. Чтобы попасть к самке, самец должен был пробежать по проводам. В экспериментах измеряли, какую силу тока он выдержит и победит, а перед какой отступит. А потом сделали наоборот: отсадили самку и стали смотреть, какую силу тока преодолит она. Оказалось, что самки бежали при токе большей силы. На основе этого маленького «урока биологии» ученый предостерегает матерей от ошибочного мнения, что их девочки не интересуются мальчиками.

2) Это были лабораторные опыты, которые проводились «в строго контролируемых условиях», чтобы получить совпадение результатов у разных испытуемых. Испытуемым предъявлялись отдельные зрительные или слуховые раздражители, изображения предметов, слова, фразы. Они должны были воспринимать их, сравнивать между собой, сообщать об ассоциациях, которые у них возникали, и т. п. Испытуемые должны были избегать в своих ответах терминов, описывающих внешние объекты, а говорить только о своих ощущениях, которые вызывались этими объектами, и о качествах этих ощущений. Например, испытуемый не мог сказать: «Мне было предъявлено большое, красное яблоко». А должен был сообщить примерно следующее: «Сначала я получил ощущение красного, и оно затмило все остальное; потом оно сменилось впечатлением круглого, одновременно с которым возникло легкое щекотание в языке, по-видимому, след вкусового ощущения. Появилось также быстро преходящее мускульное ощущение в правой руке...».

3) Эксперименты, которые ставили эти психологи, просты и действительно выявляли первоначальную целостность. Начаты они были на восприятии. Например, предъявлялись точки: и т. п. Испытуемый объединял их в группы из двух точек, разделенных интервалом. В другом опыте предъявлялись линии: || || и т. п. Испытуемый видел не отдельные линии, но группы из двух линий, разделенных интервалами. Эти опыты показали, что в качестве первичного в восприятии выступает целое. Было установлено, что элементы зрительного поля объединяются в перцептивную структуру в зависимости от ряда факторов. Этими факторами являются близость элементов друг к другу, сходство элементов, замкнутость, симметричность и др. Было сформулировано положение о

том, что целостный образ – это динамичная структура и образуется по специальным законам организации. В зрительном поле при восприятии действуют связывающие и сдерживающие перцептивные силы. Связывающие силы направлены на связывание элементов друг с другом, имеют центральное значение. Их функция – интегрирование. Именно связывающие силы объясняют закономерности возникновения структур при восприятии. Другие, так называемые сдерживающие, силы направлены на дезинтегрирование поля.

4) На основании анализа сообщений отдельных пациентов и событий из собственного детства ученый предположил, что все дети переживают то, что он назвал Эдиповым комплексом, по имени легендарного фиванского царя, убившего отца и невольно взявшего в жены свою мать. Этот исследователь считал, что в ходе фаллической стадии у мальчика появляется сексуальное влечение к своей матери, а затем и боязнь того, что отец кастрирует его за эти желания (страх перед кастрацией). Однако постепенно он идентифицируется с отцом, пытается максимально походить на него, особенно в отношении моральных принципов. В основе этого поведения лежит идея мальчика о том, что отец не станет кастрировать его, если он будет точно таким же, как отец. Таким образом, СуперЭго мальчика развивается как следствие Эдипова комплекса.

5) Этот ученый высказал идею о том, что личностно-психологическое раскрывается лишь в контексте целостного учения о человеке. Утверждая, что личность неповторима, открыта по отношению к миру, он ставил вопрос не только о различиях между людьми по таким параметрам, как быстрота реакции, эмоциональность, объем внимания, память, конкретность мысли, но и о различиях, обусловленных целостностью личности как особой системы, не сводимой к своим компонентам. Развитие личности, на взгляд ученого, обусловлено изначально присутствующим ей стремлению к самоактуализации и внутреннему самосовершенствованию. Все психические процессы рассматриваются с точки зрения достижения этой цели.

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М: ЧеРо, 2005. – 336 с.
2. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности : учебник / А. Н. Ждан. – 3-е изд. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 336 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.

4. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 490 с.

5. Синюк, Д. Э. Сборник заданий и упражнений для самостоятельной работы студентов по общей психологии : практикум / Д. Э. Синюк, Е. А. Гузюк ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2011. – 77 с.

6. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.

7. Соколова, Е. Е. Введение в психологию : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с.

8. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии: хрестоматия / Е. Е. Соколова. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 653 с.

Практическое занятие № 3

Тема: Современные представления о природе психики

1. Понятия отражения и взаимодействия, их значение для понимания природы психического.

2. Структура психики. Основные функции психики, их характеристика.

3. Основные характеристики психического (активность, субъективность, идеальная форма).

4. Виды психических явлений: психические процессы, свойства, состояния.

5. Проблема взаимосвязи психики и мозга.

Дополнительные вопросы

1. Чем психика отличается от души человека?

2. Почему психику сравнивают с зеркалом?

3. Чем психика отличается от зеркала?

4. Где находится психика у человека?

5. Как нематериальная психика связана с материальным мозгом?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: взаимодействие, отражение, психика, психические свойства, психические процессы, психические состояния, психический образ.

2. Подумайте, какую форму отражения (материальное или психическое) иллюстрируют следующие примеры. Обоснуйте свое решение.

- Камень упал в воду, и по воде в разные стороны побежали круги.
- Человек обращает внимание громкий звук.
- Вода подмывает берег.
- Подсолнух поворачивается в сторону солнца.
- Студент переписывает материал с доски.
- Муравей подбирает веточку и несет к себе в муравейник.
- Кошка реагирует, когда хозяин произносит ее имя.

3. Законспектировать статью А.Н. Леонтьева «Понятие отражения и его значение для психологии», отвечая на следующие вопросы:

- 1) Как соотносятся понятия отражение и модель?
- 2) Что означает активность отражения применительно к психическим формам отражения?
- 3) Какое значение имеет понятие деятельность для раскрытия природы психических форм отражения?
- 4) Что означает субъективность психических форм отражения?
- 5) Что означает идеальность психического отражения?

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М.: ЧеРо, 2005. – 336 с.
2. Леонтьев, А. Н. Понятие отражения и его значение для психологии / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 18–25 (*конспект*).
3. Лурия, А. Р. Мозг и психика / А. Р. Лурия // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 83–92 (*конспект*).
4. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2004. – 583 с.

Практическое занятие № 4

Тема: Происхождение и развитие психики в филогенезе

1. Критерий возникновения психики в филогенезе.
2. Гипотеза А.Н. Леонтьева о стадиях развития психики.
3. Отличие психики человека от психики животных.

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: раздражимость, чувствительность, Элементарная сенсорная психика, перцептивная психика, интеллектуальное поведение.

2. Прочитайте описание наблюдений и исследований. Определите, на какой стадии развития психики находятся эти животные. Аргументируйте свой ответ.

1) Ручная галка Джок воспитывалась К. Лоренцом с раннего возраста и была ему беспредельно предана. Будучи птенцом, она летала за своим хозяином по пятам, издавая крики отчаяния, когда теряла его. Однажды Лоренц взял в руки в присутствии уже взрослого Джокса маленького черного галчонка и тут же услышал за спиной характерный скрежещущий звук, означающий агрессию и злобу. С этими звуками галки обычно нападают на врага. В одно мгновение птица спикировала на руку своего любимого хозяина и оставила на ней глубокую кровотокающую рану. В другой раз К. Лоренц подвергся столь же жестокому нападению со стороны стаи галок, в остальное время дружески к нему расположенных, когда он неосторожно вынул из кармана в их присутствии черные плавки. В обоих случаях действия птиц спровоцировались видом «пленного» черного подвижного предмета. Нетрудно понять важный биологический смысл такого поведения: это защита птенца или взрослого сородича, попавшего в беду. Примечательно, что птицы (как и другие животные) не вольны затормозить или преодолеть такое поведение.

2) Парамеция – крошечный организм, едва видимый невооруженным глазом (длина его 0,25 мм), обитающий в прудах и лужах почти по всему земному шару. Она состоит из одной клетки, снабженной «ртом» и примитивной пищеварительной системой, а на ее поверхности разбросаны участки, чувствительные к свету, теплу, прикосновению и к различным химическим факторам. Парамеция покрыта ресничками, благодаря волнообразному биению которых, направленному назад, клетка передвигается вперед. Эти простейшие организмы, заключенные в квадратный (или треугольный) сосуд и привыкшие плавать вдоль его стенок, сохраняют некоторое время квадратную (соответственно треугольную) форму траектории движения и будучи перемещенными в круглый сосуд (опыты ученого Ф. Бромштедта).

3) Голодную собаку запирают в клетку (рисунок 1–А). На некотором расстоянии от клетки помещают кусок мяса, обвязанный веревочкой, свободный конец которой лежит у ног собаки. Собаке достаточно было бы ухватить конец веревки зубами, чтобы притянуть к себе мясо. Однако она, по-видимому, не способна спонтанно установить связь между этими двумя элементами; она часами будет скулить, не умея решить задачу.

Но если в клетку посадить шимпанзе, а к веревочке привязать банан, то не пройдет и минуты, как она завладеет бананом, потянув за веревочку (рисунок 1–Б). В. Келер даже наблюдал, как шимпанзе догадался вставить одну в другую две находившиеся в клетке палочки и придвинуть банан к себе (рисунок 1–В).

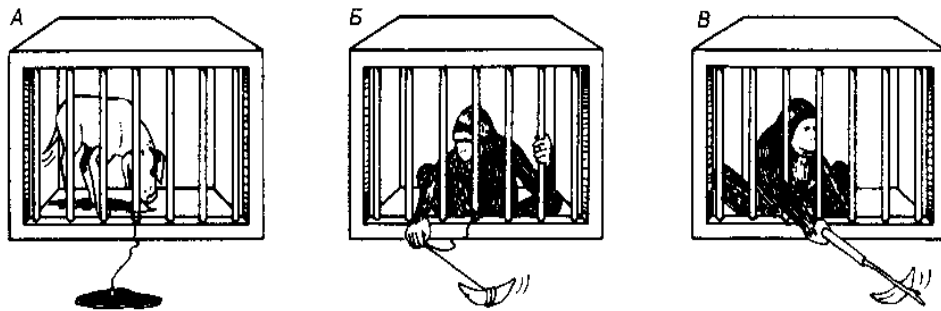


Рисунок 1 – Задачи, предлагаемые собаке и шимпанзе

Обратимся к описанию еще одного из экспериментов В. Келера с приматами. Голодную обезьяну помещают в клетку, в которой множество прутиков и веточек. Недалеко от клетки лежит небольшая палка. Вдалеке, недоступная обезьяньей руке, находится длинная палка. Входит экспериментатор с бананом и кладет его далеко. Первая реакция обезьяны – достать банан рукой. Вторая – дотянуться до банана прутиками. Усилия тщетны. Обезьяна на какое-то время теряет интерес к недоступному лакомству, а затем происходит удивительное: она вскакивает, короткой палкой пододвигает к себе длинную, а уж ею достает банан. Таким образом, обезьяна доказала, что способна на интеллектуальное действие. Она может совершать шаг, не имеющий непосредственного биологического смысла (доставание длинной палки).

3. Изучив литературу, составьте таблицу «Сравнительная характеристика психики человека и животных».

Параметры сравнения	Психика животных	Психика человека
язык		
орудия		
индивидуальный опыт		
способы приспособления к среде и механизмы психической саморегуляции		
другие параметры		

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с.
2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология» : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
3. Леонтьев, А. Н. Общая характеристика психики животных / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 62–68 (*составить развернутый план*).
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – С. 84–90 (*конспект*).
5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
6. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
7. Психология : учеб. для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2007. – С. 86–92.

Практическое занятие № 5

Тема: Сознание и неосознаваемые психические процессы

1. Проблема сознания в психологии и философии. Общественное и индивидуальное сознание (К.К. Платонов).
2. Теория культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского. Признаки и свойства сознания. Структура сознания (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн).
3. Неосознаваемые явления в психике, их классификация и динамические связи с осознаваемыми явлениями.
4. Явление и понятие установки (Д.Н. Узнадзе).
5. Неосознаваемые побудители действий.
6. З. Фрейд о природе бессознательного.

Дополнительные вопросы

1. Есть ли сознание у животных?
2. Человек рождается уже с сознанием?

3. Можно ли «проникнуть» в сознание другого человека?
4. Зачем человеку необходимо сознание?
5. Почему сознание можно назвать «со-знанием», т. е. совместным знанием?
6. Как связан с сознанием язык человека?
7. Что находится в бессознательном, и зачем оно нужно человеку?
8. Может ли человек совершать поступки неосознанно или в бессознательном состоянии?

Практические задания

1. Опишите структуру сознания на примере определенного объекта или явления, отраженного в вашем сознании в форме образа. Например: образ стола – гладкий на ощупь, твердый, коричневый, прямоугольный, теплый, пахнет деревом (чувственная ткань), относится к мебели и предназначен для письма (система значений); у меня ассоциируется со школьным уроком и вызывает ностальгические воспоминания (личностный смысл).

Каждый студент должен выбрать три объекта или явления из следующего списка: яблоко, дождь, кирпич, любовь, школьная доска, дерево, книга, боль, поле, небо, телефон, дружба, лимон, чай, снег, море, кот, мама, наука, радуга, солнце, цветок.

2. Используя материалы из источника [1], заполните таблицу.
«Характеристика неосознаваемых психических процессов»

Группа неосознаваемых психических процессов	Виды неосознаваемых психических процессов	Примеры из жизни

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с. – Лекции 2–6.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с. – Глава 6.
3. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
4. Соколова, Е. Е. Введение в психологию : учебник для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с. – Глава 7.

5. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

Практическое занятие № 6

Тема: Методология, методы и этапы психологических исследований

1. Понятие о методологии научного исследования. Методологические принципы современной психологии.
2. Объективный и субъективный методы психологии.
3. Классификация исследовательских и диагностических методов психологии.
4. Основные элементы научного исследования: проблема, теория, гипотеза, метод.
5. Этапы научного исследования.
6. Этические аспекты проведения психологических исследований.

Практические задания

1. На основе изучения и анализа литературы подготовить материал для составления на занятии следующей таблицы «Характеристика методов психологии»

Метод психологии	Достоинства метода	Недостатки метода	Метод, преодолевающий эти недостатки
наблюдение			
беседа			
анализ продуктов деятельности			
естественный эксперимент			
лабораторный эксперимент			
формирующий эксперимент			
тест			

2. Прочитайте фрагменты текста. Определите, о каких методах психологического исследования идет в них речь.

1) Кэттелл определил 16 измерений, по которым можно оценивать личность (замкнутость / открытость, серьезность / легкомысленность,

застенчивость / дерзость, сообразительность / бестолковость и т. д.). Так, свойство «открытость / замкнутость» можно оценить с помощью следующего пункта опросника: «Я хотел бы быть: а) инженером, б) профессором социологии, в) ни тем ни другим. Точно так же свойство «доверчивость / подозрительность» можно оценить по согласию или несогласию с такими словами: «Если я вполне уверен, что кто-то несправедлив и ведет себя эгоистически, я обязательно выскажу ему свое мнение, как бы это ни было мне неприятно», и т. п. По Кэттеллу, ответы человека на вопросы анкеты позволяют построить профиль его личности в соответствии со свойствами, которые он проявил по каждому из измерений.

2) В 1956 г. в Университете Мак-Гилла группой психологов был произведен следующий опыт. Исследователи предлагали добровольцам побыть как можно дольше в специальной камере, где они были максимально ограждены от внешних раздражителей мира. Ученых поразило тот факт, что большинство испытуемых оказались неспособными выдержать такие условия дольше 2–3 дней. Был сделан вывод, что это отражает фундаментальную потребность организма в получении стимулов от изменяющегося окружения. У самых выносливых испытуемых возникали галлюцинации, и это, по мнению ученых, указывало на то, что без внешних раздражителей интеллектуальные функции и сама личность неизбежно деградируют.

3) Многие исследователи обратили внимание на то, как шимпанзе используют орудие, в данном случае ветку. Животное отламывает ветку где-то вблизи термитника, очищает ее от листьев, увлажняет собственной слюной и погружает в одно из отверстий, а потом вытаскивает и лакомится прилипшими термитами.

4) Воспитатель показывает пятилетнему ребенку два одинаковых пластилиновых шарика и спрашивает его:

– Как ты думаешь, в одном шарике столько же пластилина, сколько в другом?

Мальчик смотрит на шары, взвешивает их на руке, а потом заявляет:

– Да, столько же.

– Ты вполне уверен?

– Да.

– Хорошо... Смотри: я беру один из шариков и катаю его между ладонями, делая из него колбаску. А теперь ты тоже думаешь, что в шарике столько же пластилина, сколько в колбаске?

– Да нет, в колбаске его больше.

– Ты уверен в этом?

– Конечно! Ты же видишь, она больше шара; значит, пластилина в ней больше.

– Пусть так. А теперь посмотри, что я делаю. Я опять беру колбаску и превращаю ее снова в шар. Готово. Ну, как ты думаешь, а теперь в них поровну пластилина?

– Ну, конечно! Теперь поровну.

5) Ребенка пяти лет просят дать определения разным объектам:

– Что такое стул?

– Это на чем сидят.

– Что такое солнце?

– Это чтобы нам светить.

– Что такое мама?

– Это кто готовит еду.

Литература

1. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования : учеб.-метод. комплекс / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2012. – 159 с.

2. Лысюк, Л. Г. Учебно-исследовательская работа студентов : методика выполнения курсовой работы по психологии : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, каф. психологии развития. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – С. 14–21.

3. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.

4. Синюк, Д. Э. Сборник заданий и упражнений для самостоятельной работы студентов по общей психологии : практикум / Д. Э. Синюк, Е. А. Гузюк ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2011. – 77 с.

5. Соколова, Е. Е. Введение в психологию : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с.

Практическое занятие № 7

Тема: Психологическая характеристика деятельности человека

1. Категория деятельности. Отличие деятельности от поведения и активности. Психологические характеристики деятельности.

2. Потребности как источник активности. Особенности потребностей человека.

3. Структура деятельности. Многоуровневая модель строения деятельности в теории А.Н. Леонтьева: уровень отдельных деятельностей;

уровень действий; уровень операций; уровень психофизиологических функций.

4. Действие как единица деятельности. Микроструктура действия.
5. Внешняя и внутренняя деятельность. Интериоризация и экстериоризация.
6. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).
7. Проблема формирования навыка. Понятие привычки и ее место в структуре деятельности.
8. Психологическая характеристика основных видов деятельности: труда, учения, игры.
9. Деятельность и поведение.

Дополнительные вопросы

1. Зачем психологи изучают деятельность человека?
2. Всегда ли человек занимается какой-то деятельностью?
3. Что побуждает человека заниматься деятельностью?
4. Может ли человек неосознанно ставить цели?
5. Почему человек может что-то делать и при этом сознательно не контролировать это дело?
6. Чем отличается учебная деятельность студента от его будущей профессиональной деятельности?

Практические задания

1. Дайте определение понятиям: деятельность, действие, операция, потребность, мотив, цель, задача, навык, интериоризация, экстериоризация, труд, учение, игра, поведение.

2. Составьте схему, отражающую структуру деятельности по А.Н. Леонтьеву. На основе этой схемы из приведенных ниже понятий постройте логический ряд так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующим: *труд, деятельность, трудовое действие, нажатие педали тормоза, трудовая операция.*

3. Проанализируйте приведенные тексты. Определите, о каких видах деятельности идет в них речь. Попробуйте определить все возможные мотивы описанных деятельностей, цели, действия, задачи, операции.

1) Давным-давно во французском городе Шартре строился большой собор. Троице рабочих, подвозившим на тачках строительный камень, задали один и тот же вопрос: «Что вы делаете?» Первый ответил сквозь плотно стиснутые зубы: «Гаскаю тяжелые тачки с этим проклятым

камнем, будь он неладен! Вон какие мозоли на руках набил!» Второй сказал добродушно: «Как это – что делаю? Зарабатываю на кусок хлеба своей жене и двум маленьким дочуркам». А третий распрямился, отер со лба крупные капли пота, широко улыбнулся и сказал: «Я строю Шартрский собор!»

2) Школьник не понял материал из объяснения преподавателя и дома, чувствуя, что завтра его обязательно спросят, просто заучил его наизусть.

3) Собираясь пройти из кухни через комнату, мама увидела, что две ее дочери пяти и семи лет расстелили на полу одеяло и лежат на разложенном диване в одних трусах, постелив на него банное полотенце. Мама возмутилась, что дети опять разделись, навели беспорядок и ступила на одеяло. Девочки стали кричать, что мама сейчас намокнет и ее надо вытирать.

4) Актер играет в детском спектакле роль медведя: ходит вразвалку, рычит и охает, говорит подчеркнуто низким голосом.

5) Ребенок делает уборку в кукольном уголке, имитируя действия своей мамы: подметает пол «веником» из скрученного в трубочку листа бумаги, вытирает пыль носовым платком, раскладывает по местам кукольные вещи, приговаривая: «Когда эти дети будут за собой убирать».

6) Перед поездкой за границу человек посещает курсы интенсивного освоения иностранного языка, на которых ему приходится постоянно разыгрывать диалоги с другими курсантами, имитируя общение в магазине, в гостинице, в гостях и в других ситуациях.

4. Опираясь на работу С.Л. Рубинштейна, сравните между собой основные виды деятельности, заполнив таблицу «Сравнительная характеристика основных видов деятельности»

Критерии сравнения	Труд	Учение	Игра
специфика потребностей			
специфика мотивов			
специфика целей			
специфика действий			
необходимость волевых усилий			

5. Приведите примеры интериоризации и экстериоризации умственных и практических действий из вашей жизни. Например, как эти процессы проявляются в формировании навыка открывания ключом замка своей квартиры, в умножении чисел в уме и пр.

Литература

1. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 416 – 425 (*составить тезисный конспект*).

2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология» : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.

3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с. – Лекции 2–6, 14.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие по направлению и специальностям «Психология, Клиническая психология» / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 345 с.

5. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – 4-е изд., стер. – М. : Академия ; Смысл, 2007. – 511 с. – Лекции 41, 43–47.

6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с. – Ч. 1, Гл. XIV и XVI.

7. Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 93–100 (*конспект*).

Практическое занятие № 8

Тема: Социально-психологическая характеристика общения

1. Понятие об общении психологии.
2. Общение и совместная деятельность. Психологическая характеристика совместной деятельности.
3. Общение как деятельность: структура общения (потребности, мотивы, цель, действия общения).
4. Познавательные, личностные и деловые мотивы общения.

5. Многоплановый характер общения:
 - общение как обмен информацией (коммуникативная сторона), барьеры общения;
 - общение как взаимопознание и взаимопонимание людей (перцептивная сторона), феномены общения;
 - общение как выработка единой стратегии взаимодействия (интерактивная сторона), механизмы влияния.
6. Средства общения и их классификация.

Дополнительные вопросы

1. Общаются ли люди, когда молчат?
2. Откуда берется потребность в общении?
3. Для чего человеку необходимо общение?
4. Чем отличается общение у человека от общения между животными?
5. Из чего «состоит» процесс общения?
6. С помощью чего и как люди общаются друг с другом?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: общение, совместная деятельность, коммуникативные действия, рефлексия, идентификация, эффект ореола, стереотипизация, каузальная атрибуция, аттракция, семантический барьер, смысловой барьер, эмоциональный барьер, манипуляция, игнорирование, убеждение, внушение.

2. Прочитайте описание следующей анекдотичной ситуации, проанализируйте структуру процесса общения как деятельности (потребности, мотивы, цель, действия и средства) и выделите три стороны общения (перцептивную, коммуникативную и интерактивную):

– Мама, не хочешь ли ты купить собаку? *(Мальчик двенадцатипяти лет заглядывает маме в глаза, мило улыбается, говорит слегка заискивающим тоном.)*

– Нет. *(Мама сосредоточенно роется в своей сумочке.)*

– Ну посмотри, какая она красивая, хорошая, воспитанная... *(Мальчик говорит немного протяжно, с умилением, протягивает собаку маме, демонстрирует ее со всех сторон.)*

– Нет. *(Мама открывает пудреницу и начинает сосредоточенно с серьезным видом пудрить лицо.)*

– Ну, купи, пожалуйста, собаку, мне это совершенно необходимо. *(Мальчик говорит немного требовательно, по-деловому.)*

– Сынок, продай ее кому-нибудь другому. *(Мама говорит уверенно, со вздохом, глядя ребенку в глаза.)*

3. Придумайте и запишите как можно больше ответов на следующее обращение: «Дай посмотреть, как ты решил задачу». Попробуйте разыграть «в лицах» каждый получившийся вариант беседы. Проанализируйте получившийся процесс общения с точки зрения ролевых позиций общающихся, мотивов, с которыми они осуществляют общение, а также используемых вербальных и невербальных средств.

4. Прочитайте статью И. Атватера и выделите невербальные средства общения, обозначенные в ней. Приведите в письменной форме примеры из собственного опыта по использованию указанных средств.

Невербальное общение

Наши представления о невербальном общении находят отражение во многих общепринятых фразеологических оборотах. О счастливых людях мы говорим, что они «переполнены» счастьем или «сияют» от счастья. Про людей, испытывающих страх, мы говорим, что они «замерли» или «окаменели». Гнев или злость описываются такими словами, как «лопнуть» от злости или «дрожать» от ярости. Нервничающие люди «кусают губы». И хотя мнения специалистов в оценке точных цифр расходятся, можно с уверенностью сказать, что более половины межличностного общения приходится на общение невербальное.

Язык невербального общения

Невербальное общение, широко известное как «язык жестов», включает такие формы самовыражения, которые не опираются на слова и другие речевые символы.

Учиться понимать язык невербального общения важно по нескольким причинам. Во-первых, словами можно передать только фактические знания, но, чтобы выразить чувства, одних слов часто бывает недостаточно. Иногда мы говорим: «Я не знаю, как выразить это словами», имея в виду, что наши чувства настолько глубоки или сложны, что для их выражения мы не можем найти подходящих слов. Тем не менее чувства, не поддающиеся словесному выражению, передаются на языке невербального общения. Во-вторых, знание этого языка показывает, насколько мы умеем владеть собой. Если говорящему трудно справиться с гневом, он повышает голос, отворачивается, а подчас ведет себя и более вызывающе. Невербальный язык скажет о том, что люди думают о нас в действительности. Собеседник, который указывает пальцем, смотрит пристально и постоянно перебивает, испытывает совершенно другие чувства, чем человек, который улыбается, ведет себя непринужденно и (главное!) нас слушает. Наконец, невербальное общение ценно особенно тем, что оно, как правило, спонтанно и проявляется бессознательно. Поэтому, несмотря на то, что люди взвешивают свои слова и иногда контролируют мимику, часто возможна «утечка» скрываемых чувств через

мимику, жесты, интонацию и окраску голоса. Любой из этих невербальных элементов общения может помочь нам убедиться в правильности того, что сказано словами, или, как это иногда бывает, поставить сказанное под сомнение.

Хорошо известно, что невербальный язык понимается всеми людьми одинаково. Например, скрещенные на груди руки соответствуют защитной реакции. Но это не всегда так. Конкретные невербальные выражения, как, например, те же скрещенные руки, понимаются по-разному: значение зависит от конкретной ситуации, в которой эта поза возникает естественно.

Писатель Юлиус Фаст рассказывает о пятнадцатилетней пуэрториканской девочке, которую застали в группе курящих девочек. Большинство курильщиц отличались недисциплинированностью, но за Ливией не наблюдалось нарушений школьного порядка. Тем не менее директор школы, поговорив с Ливией, решил наказать ее. Директор ссылаясь на ее подозрительное поведение, выразившееся в том, что она не смотрела ему в глаза: он принял это за выражение виновности. Этот инцидент вызвал протест матери. К счастью, школьный учитель испанского языка объяснил директору, что в Пуэрто-Рико вежливая девочка никогда не смотрит взрослым прямо в глаза, что является знаком уважения и послушания. Этот случай показывает, что «слова» невербального языка у разных народов имеют разное значение. Обычно в общении мы добиваемся точного понимания невербального языка, когда связываем его с конкретной ситуацией, а также с социальным положением и культурным уровнем конкретного собеседника.

В то же самое время одни люди понимают невербальный язык лучше других. Результаты ряда исследований показывают, что женщины более точны как в передаче своих чувств, так и в восприятии чувств других, выражаемых невербальным языком. Способности мужчин, работающих с людьми, например психологов, преподавателей, актеров, оцениваются так же высоко. Понимание невербального языка в основном приобретается при обучении. Однако следует помнить, что люди очень отличаются друг от друга в этом плане. Как правило, чуткость в невербальном общении повышается с возрастом и опытом.

Выражение лица (мимика)

Выражение лица – главный показатель чувств. Легче всего распознаются положительные эмоции – счастье, любовь и удивление. Трудно воспринимаются, как правило, отрицательные эмоции – печаль, гнев и отвращение. Обычно эмоции ассоциируются с мимикой следующим образом:

- удивление – поднятые брови, широко открытые глаза, опущенные вниз кончики губ, приоткрытый рот;

- страх – приподнятые и сведенные над переносицей брови, широко открытые глаза, уголки губ опущены и несколько отведены назад, губы растянуты в стороны, рот может быть открыт;
- гнев – брови опущены вниз, морщины на лбу изогнуты, глаза прищурены, губы сомкнуты, зубы сжаты;
- отвращение – брови опущены, нос сморщен, нижняя губа выпячена или приподнята и сомкнута с верхней губой;
- печаль – брови сведены, глаза потухшие; часто уголки губ слегка опущены;
- счастье – глаза спокойные, уголки губ приподняты и обычно отведены назад.

Художникам и фотографам давно известно, что лицо человека асимметрично, в результате чего левая и правая стороны нашего лица могут отражать эмоции по-разному. Недавние исследования объясняют это тем, что левая и правая стороны лица находятся под контролем различных полушарий мозга. Левое полушарие контролирует речь и интеллектуальную деятельность, правое управляет эмоциями, воображением и сенсорной деятельностью. Связи управления перекрещиваются так, что работа доминирующего левого полушария отражается на правой стороне лица и придает ей выражение, поддающееся большему контролю. Поскольку работа правого полушария мозга отражается на левой стороне лица, то на этой стороне лица труднее скрыть чувства. Положительные эмоции отражаются более или менее равномерно на обеих сторонах лица, отрицательные эмоции более отчетливо выражены на левой стороне. Однако оба полушария мозга функционируют совместно, поэтому описанные различия касаются нюансов выражения. Особенно экспрессивны губы человека. Всем известно, что плотно сжатые губы отражают глубокую задумчивость, изогнутые губы – сомнение или сарказм. Улыбка, как правило, выражает дружелюбие, потребность в одобрении. В то же самое время улыбка как элемент мимики и поведения зависит от региональных и культурных различий: так, южане склонны улыбаться чаще, чем жители северных районов. Поскольку улыбка может отражать разные мотивы, следует быть осторожным в истолковании улыбки собеседника. Однако чрезмерная улыбчивость, например, часто выражает потребность в одобрении или почтении перед начальством. Улыбка, сопровождаемая приподнятыми бровями, выражает, как правило, готовность подчиниться, в то время как улыбка с опущенными бровями выражает превосходство.

Лицо экспрессивно отражает чувства, поэтому говорящий обычно пытается контролировать или маскировать выражение своего лица. Например, когда кто-либо случайно сталкивается с вами или допускает

ошибку, он обычно испытывает такое же неприятное чувство, как и вы, и инстинктивно улыбается, как бы выражая тем самым вежливое извинение. В этом случае улыбка может быть в определенном смысле «заготовленной» и поэтому натянутой, выдавая смесь беспокойства и извинения.

Визуальный контакт

Визуальный контакт является исключительно важным элементом общения. Взгляд на говорящего означает не только заинтересованность, но и помогает нам сосредоточить внимание на том, что нам говорят. Во время беседы говорящий и слушающий то смотрят, то отворачиваются друг от друга, чувствуя, что постоянный взгляд может мешать собеседнику сосредоточиться. Как говорящий, так и слушающий смотрят друг другу в глаза не более 10 секунд. Это, вероятнее всего, происходит перед началом разговора или после нескольких слов одного из собеседников. Время от времени глаза собеседников встречаются, но это продолжается значительно меньше времени, чем задерживает взгляд каждый собеседник друг на друге. Нам значительно легче поддерживать визуальный контакт с говорящим при обсуждении приятной темы, однако мы избегаем его, обсуждая неприятные или запутанные вопросы. В последнем случае отказ от прямого визуального контакта является выражением вежливости и понимания эмоционального состояния собеседника. Настойчивый или пристальный взгляд в таких случаях вызывает возмущение и воспринимается как вмешательство в личные переживания. Более того, настойчивый или пристальный взгляд обычно воспринимается как признак враждебности.

Необходимо знать, что отдельные аспекты взаимоотношений выражаются в том, как люди смотрят друг на друга. Например, мы склонны смотреть больше на тех, кем восхищаемся или с кем у нас близкие отношения. Женщины к тому же склонны на больший визуальный контакт, чем мужчины. Обычно люди избегают визуального контакта в ситуациях соперничества, чтобы этот контакт не был понят как выражение враждебности. Кроме того, мы склонны смотреть на говорящего больше, когда он находится на расстоянии: чем ближе мы к говорящему, тем больше избегаем визуального контакта. Обычно визуальный контакт помогает говорящему почувствовать, что он общается с Вами, и произвести благоприятное впечатление. Но пристальный взгляд обычно создает о нас неблагоприятное впечатление.

Визуальный контакт помогает регулировать разговор. Если говорящий то смотрит в глаза слушающего, то отводит глаза в сторону, это значит, что он еще не закончил говорить. По завершении своей речи

говорящий, как правило, прямо смотрит в глаза собеседнику, как бы сообщая: «Я все сказал, теперь Ваша очередь».

Интонация и тембр голоса

Умеющий слушать, как и тот, кто читает между строк, понимает больше, чем значат слова говорящего. Он слышит и оценивает силу и тон голоса, скорость речи. Он замечает отклонения в построении фраз, как, например, незаконченность предложений, отмечает частые паузы. Эти вокальные выражения наряду с отбором слов и выражением лица полезны для понимания сообщения.

Тон голоса – особо ценный ключ к пониманию чувств собеседника. Один известный психиатр часто спрашивает себя: «Что говорит голос, когда я кончаю слушать слова и слушаю только тон?» Чувства находят свое выражение независимо от значения слов. Можно ясно выразить чувства даже при чтении алфавита. Легко распознаются обычно гнев и печаль, нервозность и ревность относятся к тем чувствам, которые распознаются труднее.

Сила и высота голоса также полезные сигналы для расшифровки сообщения говорящего. Некоторые чувства, например энтузиазм, радость и недоверие, обычно передаются высоким голосом. Гнев и страх тоже выражаются высоким голосом, но в более широком диапазоне тональности, силы и высоты звуков. Такие чувства, как печаль, горе и усталость, обычно передаются мягким и приглушенным голосом с понижением интонации к концу каждой фразы.

Скорость речи также отражает чувства говорящего. Люди говорят быстро, когда они взволнованы или обеспокоены чем-либо, когда говорят о своих личных трудностях. Тот, кто хочет нас убедить или уговорить, обычно говорит быстро. Медленная речь чаще свидетельствует об угнетенном состоянии, горе, высокомерии или усталости.

Допуская в речи незначительные ошибки, как, например, повторяя слова, неуверенно или неправильно их выбирая, обрывая фразы на полуслове, люди невольно выражают свои чувства и раскрывают намерения. Неуверенность в выборе слов проявляется тогда, когда говорящий не уверен в себе или собирается удивить нас. Обычно речевые недостатки более выражены в состоянии волнения или когда собеседник пытается нас обмануть.

Важно также понимать значение междометий, вздохов, нервного кашля, фырканья и т. п. Этот ряд бесконечен. Ведь звуки могут означать больше, чем слова. Это также верно для языка жестов.

Позы и жесты

Установку и чувства человека можно определить по моторике, т. е. по тому, как он стоит или сидит, по его жестам и движениям. Когда

говорящий наклоняется к нам во время разговора, мы воспринимаем это как любезность, видимо, потому, что такая поза говорит о внимании. Мы чувствуем себя менее удобно с теми, кто в разговоре с нами откидывается назад или разваливается в кресле. Обычно легко беседовать с теми, кто принимает непринужденную позу. (Такую позу могут принимать и люди с более высоким положением, вероятно, потому, что они больше уверены в себе в момент общения и обычно не стоят, а сидят, причем подчас не прямо, а откинувшись назад или склонившись набок.)

Наклон, при котором сидящие или стоящие собеседники чувствуют себя удобно, зависит от характера ситуации или от различий в их положении и культурном уровне. Люди, хорошо знающие друг друга или сотрудничающие по работе, обычно стоят или сидят боком друг возле друга. Когда они встречают посетителей или ведут переговоры, то чувствуют себя более удобно в положении лицом друг к другу. Женщины часто предпочитают разговаривать, несколько склоняясь в сторону собеседника или стоя с ним рядом, особенно если хорошо знают друг друга. Мужчины в беседе предпочитают положение лицом друг к другу, кроме ситуаций соперничества. Американцы и англичане располагаются сбоку от собеседника, тогда как шведы склонны избегать такого положения. Арабы наклоняют голову вперед. Когда Вы не знаете, в каком положении Ваш собеседник чувствует себя наиболее удобно, понаблюдайте, как он стоит, сидит, передвигает стул или как движется, когда думает, что на него не смотрят.

Значение многих жестов рук или движений ног в определенной мере очевидно. Например, скрещенные руки (или ноги) обычно указывают на скептическую, защитную установку, тогда как нескрещенные конечности выражают более открытую установку, установку доверия. Сидят, подперев ладонями подбородок, обычно в задумчивости. Стоять, подбоченившись, – признак неповиновения или, наоборот, готовности приступить к работе. Руки, заведенные за голову, выражают превосходство. Во время разговора головы собеседников находятся в постоянном движении. Хотя кивание головой не всегда означает согласие, оно действительно помогает беседе, как бы давая разрешение собеседнику продолжать речь. Кивки головой действуют на говорящего одобряюще и в групповой беседе, поэтому говорящие обычно обращают свою речь непосредственно к тем, кто постоянно кивает. Однако быстрый наклон или поворот головы в сторону, жестикуляция часто указывает на то, что слушающий хочет высказаться.

Обычно и говорящим, и слушающим легко беседовать с теми, у кого оживленное выражение лица и экспрессивная моторика.

Активная жестикуляция часто отражает положительные эмоции и воспринимается как признак заинтересованности и дружелюбия.

Чрезмерное жестикулирование, однако, может быть выражением беспокойства или неуверенности.

Межличностное пространство

Другим важным фактором в общении является межличностное пространство – как близко или далеко собеседники находятся по отношению друг к другу. Иногда наши отношения мы выражаем пространственными категориями, как, например, «держаться подальше» от того, кто нам не нравится или кого мы боимся, или «держаться поближе» к тому, в ком заинтересованы. Обычно чем больше собеседники заинтересованы друг в друге, тем ближе они сидят или стоят друг к другу. Однако существует определенный предел допустимого расстояния между собеседниками (по крайней мере в США), он зависит от вида взаимодействия и определяется следующим образом:

- интимное расстояние (до 0,5 м) соответствует интимным отношениям; может встречаться в спорте – в тех его видах, где имеет место соприкосновение тел спортсменов;
- межличностное расстояние (0,5–1,2 м) – для разговора друзей с соприкосновением или без соприкосновения друг с другом;
- социальное расстояние (1,2–3,7 м) – для неформальных социальных и деловых отношений, причем верхний предел более соответствует формальным отношениям;
- публичное расстояние (3,7 м и более) – на этом расстоянии не считается грубым обменяться несколькими словами или воздержаться от общения.

Обычно люди чувствуют себя удобно и производят благоприятное впечатление, когда стоят или сидят на расстоянии, соответствующем указанным выше видам взаимодействия. Чрезмерно близкое, как и чрезмерно удаленное положение, отрицательно сказывается на общении. Кроме того, чем ближе находятся люди друг к другу, тем меньше они друг на друга смотрят как бы в знак взаимного уважения. Напротив, находясь на удалении, они больше смотрят друг на друга и используют жесты для сохранения внимания в разговоре.

Эти правила значительно варьируют в зависимости от возраста, пола и уровня культуры. Например, дети и старики держатся ближе к собеседнику, тогда как подростки, молодые люди и люди средних лет предпочитают более отдаленное положение. Обычно женщины стоят или сидят ближе к собеседнику (независимо от его пола), чем мужчины. Личностные свойства также определяют расстояние между собеседниками: уравновешенный человек с чувством собственного достоинства подходит к собеседнику ближе, тогда как беспокойные, нервные люди держатся от собеседника подальше. Общественный статус также влияет на расстояние

между людьми. Мы обычно держимся на большом расстоянии от тех, чье положение или полномочия выше наших, тогда как люди равного статуса общаются на относительно близком расстоянии. Традиция – также важный фактор. Жители стран Латинской Америки и Средиземноморья склонны подходить к собеседнику ближе, чем жители стран Северной Европы. На расстояние между собеседниками может повлиять стол. Стол обычно ассоциируется с высоким положением и властью, поэтому когда слушающий садится сбоку от стола, то отношения принимают вид ролевого общения. По этой причине некоторые администраторы и руководители предпочитают проводить личные беседы, сидя не за своим столом, а рядом с собеседником – на стульях, стоящих под углом друг к другу.

Ответ на невербальное общение

Интересно, что, отвечая на невербальное поведение говорящего, мы невольно (подсознательно) копируем его позы и выражение лица. Таким образом мы как бы говорим собеседнику: «Я вас слушаю. Продолжайте».

Как же реагировать на невербальное общение собеседника? Обычно следует отвечать на невербальное «сообщение» с учетом всего контекста общения. Это значит, что если мимика, тон голоса и поза говорящего соответствуют его словам, то проблем никаких нет. В этом случае невербальное общение помогает точнее понять сказанное. Когда, однако, невербальные «сообщения» противоречат словам говорящего, мы склонны отдавать предпочтение первому, поскольку, как гласит популярная пословица, «судят не по словам, а по делам».

Когда несоответствие между словами и невербальными «сообщениями» невелико, как это имеет место, когда кто-либо неуверенно приглашает нас несколько раз куда-либо, мы можем отвечать или не отвечать словами на эти противоречивые выражения. Многое зависит от участников общения, характера их отношений и конкретной ситуации. Но мы редко игнорируем жесты и мимику. Они часто заставляют нас отложить выполнение, например, высказанной просьбы. Другими словами, понимание нами невербального языка имеет тенденцию опаздывать. Следовательно, когда мы получаем от говорящего «противоречивые сигналы», то можем выразить ответ примерно в такой форме: «Я подумаю» или «Мы вернемся с Вами к этому вопросу», оставляя себе время для оценки всех сторон общения до принятия твердого решения.

Когда несоответствие между словами и невербальными сигналами говорящего выражено ярко, на «противоречивые сигналы» вполне уместен и вербальный ответ. На противоречивые жесты и слова собеседника следует отвечать подчеркнуто тактично. Например, если говорящий соглашается что-либо сделать для Вас, но проявляет при этом признаки сомнения, например делает частые паузы, задает вопросы или его лицо

выражает удивление, возможно такое замечание: «Мне кажется, что Вы к этому относитесь скептически. Не объясните ли, почему?» Это замечание показывает, что Вы внимательны ко всему, что говорит и делает собеседник, и таким образом не вызовете у него беспокойства или защитной реакции. Вы всего лишь предоставляете ему возможность выразить себя более полно.

Итак, эффективность слушания зависит не только от точного понимания слов говорящего, но и в не меньшей степени от понимания невербальных сигналов. Общение включает также невербальные сигналы, которые могут подтверждать, а иногда и опровергать устное сообщение. Понимание этих невербальных сигналов – жестов и мимики говорящего – поможет слушающему правильно интерпретировать и слова собеседника, что позволит повысить результативность общения.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология» : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
3. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 108–117 (*конспект*).
4. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для вузов : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
5. Психология : учеб. к для гуманитар. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2007. – 656 с.

Практическое занятие № 9

Тема: Ощущение и восприятие как познавательные психические процессы

1. Понятие об ощущениях. Классификации ощущений.
2. Свойства и закономерности ощущений:
 - а) чувствительность, пороги ощущений;
 - б) адаптация органов чувств и сенсбилизация;
 - в) длительность ощущений и пространственная локализация;

- г) взаимодействие ощущений, явление синестезии.
3. Понятие о восприятии. Перцептивные действия.
 4. Общие свойства восприятия: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, апперцепция.
 5. Виды восприятия. Иллюзии восприятия

Дополнительные вопросы

1. С какого психического процесса начинается отражение человеком окружающего мира?
2. Способен ли человек ощутить любой раздражитель (стимул) или только некоторые?
3. Где возникают ощущения?
4. Чем восприятие отличается от ощущений?
5. Позволяет ли восприятие в полной и адекватной мере отражать человеку мир?
6. Откуда берутся иллюзии и установки восприятия?
7. Как воспринимают мир незрячие и неслышащие люди?
8. Чем восприятие человеком человека отличается от восприятия человеком предмета?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: перцептивные процессы, ощущение, восприятие, порог чувствительности, модальность ощущений, орган чувств, сенсорный эталон, перцептивный эталон, предметность восприятия, целостность восприятия, структурность восприятия, константность восприятия, осмысленность восприятия, апперцепция.

2. Из перечисленных понятий постройте логические ряды так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к предыдущим:

- ощущение, психика, осязание, познание, чувственный образ, отражение;
- восприятие, чувственное познание, отражение, зрительные иллюзии, психика.

3. Прочитайте примеры. Определите, какая закономерность ощущений проявляется в каждом из них.

1) Результаты исследований показывают, что температура помещений, стены которых окрашены в «холодные» тона (серый, синий, зеленый), воспринимаются человеком на 3–5 градусов ниже, чем она есть на самом деле.

2) Запах соленых огурцов или чеснока порождает ощущение голода и аппетита.

3) У людей, работающих на птицеферме, притупляются ощущения к неприятным запахам.

4) Боль легкой царапины на пальце практически исчезает при появлении серьезного ранения руки.

5) Молодая женщина через некоторое время после свадьбы перестает ощущать обручальное кольцо на пальце (при его регулярной носке).

6) В рецензии на пение Изабель Обре было написано: «У нее – красивый голос, чистый, как хрусталь, и вместе с тем плотный, как запах поздних осенних цветов...»

4. Прочитайте несколько разделов книги О. Скороходовой «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир» («Как я воспринимаю окружающий мир», «Как я узнаю некоторых людей на расстоянии») и поразмышляйте над тем, благодаря каким особенностям ощущений и восприятий психика незрячих и неслышащих людей способна отражать окружающий мир и ориентироваться в нем.

Литература

1. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.

2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии: информ.-метод. материалы к курсу «Общая психология»: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.

3. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы : учеб. пособие / В. М. Козубовский. – Минск : Амалфея, 2004. – 368 с.

4. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2007. – 320 с.

5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.

6. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.

Практическое занятие № 10

Тема: Мышление как познавательный психический процесс

1. Отличие интеллектуальных процессов от перцептивных. Понятие о мышлении.

2. Виды и формы мышления, их характеристика.

3. Основные операции мышления.

4. Процесс решения мыслительных задач.

Дополнительные вопросы

1. Чем мышление отличается от ощущения и восприятия?
2. Какие стороны окружающего мира человек может познать с помощью мышления?
3. Какие бывают виды мышления?
4. Что такое мысль и как она «рождается» в процессе мышления?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: интеллектуальные процессы, мышление, понятие, суждение, умозаключение, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование, конкретизация.

2. Заполните таблицу «Мыслительные задачи и мыслительные операции», указав, какие мыслительные операции помогают человеку решить соответствующие задачи (не забудьте сами их попробовать решить).

Задачи	Решение	Мыслительные операции
Распределите следующие слова на две группы: <i>добрый, отзывчивый, верный, аккуратный, хозяйственный, честный, экономный.</i>		
Назовите одним понятием следующие слова: <i>добрый, отзывчивый, честный, верный.</i>		
Найдите смысловые различия между двумя высказываниями: <i>«его порог чувствительности был низким» и «его порок чувствительности был низок».</i>		
Найдите ошибки в следующих словах: <i>интелект, психалогия, конспиктирование.</i>		
Составьте из слов предложение: <i>дом, чайник, пароход, облака.</i>		
Решите следующую задачу: <i>Петр имеет волосы светлого цвета и является братом Ивана с темным цветом волос. У Ивана есть двоюродный брат Вася с рыжими волосами. Кем Петру приходится Вася, если известно, что он живет отдельно?</i>		

Литература

1. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология» : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
2. Леви-Брюль, Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 130–140.
3. Леонтьев, А. Н. Мышление / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 60–70 (*конспект*).
4. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2007. – 320 с.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
6. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
8. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы : учеб. пособие / В. М. Козубовский. – Минск : Амалфея, 2004. – 368 с.
9. Кюльпе, О. Психология мышления / О. Кюльпе // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 21–27.
10. Теплов, В. М. Ум полководца / В. М. Теплов // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 332–341.

Практическое занятие № 11

Тема: Речь как интегративный психический процесс

1. Понятие о языке и речи. Речь в структуре сознания человека.
2. Понятие о речи как психическом процессе. Взаимосвязь речи с другими психическими процессами.
3. Функции речи и их характеристика.
4. Процесс формирования речевого сообщения. Внутренняя речь.
5. Восприятие и понимание речевых высказываний. Значение и смысл.
6. Психологическая характеристика устной и письменной, монологической и диалогической речи.

Дополнительные вопросы

1. Почему речь относится к интегративным психическим процессам?
2. Как речь связана с восприятием, вниманием, мышлением, воображением, памятью человека?
3. Как связаны речь и язык?
4. Люди разных стран друг от друга отличаются речью или языком?
5. Откуда берется человеческий язык?
6. Чем речевое общение в Интернете отличается от устного речевого общения?

Практические задания

1. Нарисуйте схему или несколько схем, отражающих разные виды речи. К каждой схеме дайте письменные пояснения.

2. Фраза «Иван любит Машу» может иметь разные смыслы. Назовите, какие именно смыслы может иметь эта фраза и с помощью каких средств эти разные смыслы передаются.

3. Прочитайте рассказ С.В. Михалкова «С чего начать?» На примере деятельности мальчика опишите, какую роль в осуществлении этой деятельности играет речь. Письменно ответьте на вопросы:

1) *Какие функции выполняет речь ребенка в данном конкретном случае?*

2) *Мог бы ребенок, не владеющий речью, также выполнить эту деятельность? Почему?*

3) *Как речь связана с мышлением и воображением ребенка?*

4) *Как речь связана с вниманием ребенка?*

5) *Как речь связана с постановкой целей и планированием деятельности?*

С. Михалков «С чего начать?» (рассказ)

Я хочу стать художником. Сейчас я буду рисовать. Карандаши у меня есть. Целых четыре: черный, красный, синий и зеленый. Бумага есть. Что же мне нарисовать? Нарисую петушка! Я их много видел – и живых петушков и нарисованных... Вот только с чего начать? С головы или с хвоста? Самое трудное – это начать! Начну с головы, а потом подрисую все остальное: хвост, крылья и лапки со шпорами... Вот! Хороший получился гребешок. Как настоящий! Теперь нарисую глаза и клюв... Что такое? Получился попугай! Ну ничего! Когда я ему приделаю хвост, он будет похож на петушка. Нет, лучше я сначала нарисую ему лапки со шпорами... А хвост я ему совсем не буду рисовать, потому что я не помню, какие у петушков хвосты бывают. Вместо хвоста я оставлю пустое

место, как будто так и надо... Теперь я нарисую верблюда. Он у меня гораздо лучше получится. Я одного верблюда в цирке видел.

С чего начать? Это я нарисовал горб. Вот только не знаю, сколько ему горбов сделать? Один или два? А может быть, три?.. Нет, верблюда я сейчас рисовать не буду. Сначала узнаю, сколько у него должно быть горбов, а тогда уже обязательно нарисую. А сейчас... Кого мне сейчас нарисовать? Кого? Придумал! Слона!..

Слонов рисовать совсем просто. У них есть хобот, потом клыки, большие уши и хвост. Я слона очень хорошо помню. Он у нас на полочке стоял, пока я его нечаянно не уронил. Очень хороший был слоник... Мама так рассердилась, когда он разбился... Буду рисовать слона... Только с чего начинать? Что главное? Самое главное у каждого слона – хобот. Хобот у меня получился. И глаз хороший, и клыки... А где мне все остальное рисовать? Целый слон на листе не помещается... Просто я неверно начал рисовать. Если бы я начал рисовать сначала ноги, тогда поместился бы весь остальной слон. Зверей надо обязательно начинать рисовать с ног. А я начал с хобота. Поэтому слон у меня и не получился...

Сейчас я нарисую жирафа. Сперва я нарисую жирафовы ноги, и тогда у меня нарисуется весь жираф. Вот... Ноги готовы. Ноги у жирафа длинные-предлинные, а сам он весь в пятнышках. Сколько у жирафа пятнышек? Совсем забыл... не помню... А какого они цвета? Я их нарисую, а потом раскрашу. Вот так... Пять синеньких и пять зелененьких. Красиво получилось! Пятнышки я нарисовал, а для шеи места не хватило. Что делать? Наверное, надо было бы начинать с шеи. Шея у жирафа тоже длинная-предлинная, длиннее ног... А что, если сделать ее покороче? Вот вам и жираф! Только он почему-то больше похож на собачку.

Оказывается, я уже умею рисовать собачек! А я не знал. Надо написать, что это собачка, а не жираф... Теперь я могу нарисовать даже тигра или льва! Сначала я нарисую гриву. Льва надо начинать обязательно с гривы...

Грива у льва – самое главное... Грива есть, теперь надо нарисовать голову. Голова начинается там, где грива кончается... Вот... так... Как же это у меня получилось? Нарисовал голову, но не с той стороны... Надо ее с другой стороны нарисовать! Ой! У одного льва две головы! Не надо было мне начинать с гривы.

Нарисовал гриву и сразу запутался. Настоящие художники никогда не начинают рисовать львов с гривы... Надо ее зачеркнуть!

А теперь я нарисую целую картину. Как будто бежит зайчик и за ним гонится волк. Он хочет съесть беденького зайчика... Зайчика я нарисую очень маленького, чтобы его было жалко. А волку я нарисую огромную пасть и много-много зубов... Нет, лучше клыков, чтобы было

пострашнее. Сначала я нарисую зайчика – он убежал в самый угол. А из другого угла за ним гонится волк... Сейчас он схватит зайчика...

Только теперь у меня волк похож больше на жирафа. Значит, я все-таки умею рисовать жирафов? Чтобы нарисовать жирафа, надо начинать рисовать волка, и тогда получится жираф. Жалко только, что зайчик у меня похож не то на мышонка, не то на лягушонка... Я его завтра переделаю в рыбку. А сегодня я уже устал. Сегодня я не буду больше рисовать...

И все-таки я буду художником! Раз есть карандаши и бумага – надо рисовать! Вот только узнаю у кого-нибудь, с чего надо начинать, когда рисуешь зверей? С головы, с хвоста или с чего-нибудь еще, вроде гривы или гребешка?

Я очень люблю рисовать!

Литература

1. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
3. Леонтьев, А. Н. Речевая деятельность / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 223–228 (*конспект*).
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии : психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 153–176 (*конспект*).

Практическое занятие № 12

Тема: Воображение

1. Понятие о воображении как об интегративном и интеллектуальном психическом процессе. Отличие образов воображения от образов восприятия и памяти.
2. Функции воображения.
3. Виды воображения.
4. Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Механизмы воображения.
5. Способы создания образов воображения.

Дополнительные вопросы

1. Чем воображение отличается от мышления? Какие виды воображения есть?
2. Как воображение и фантазии человека связаны с действительностью?
3. Может ли человек вообразить объект, который никогда не существовал?
4. Как воображение помогает человеку управлять своим поведением и справляться со стрессовыми ситуациями?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: воображение, творчество.
2. Определите, какие способы воображения использованы при создании следующих образов: Золотая Рыбка, Баба-яга, мобильный телефон, Дюймовочка, три поросенка, Колобок, избушка Бабы-яги, Змей Горыныч, блондинка из анекдотов, Шрек, Терминатор, Русалочка, электрочайник, компьютер, кресло-кровать, дорожный знак пешеходного перехода, радиотелефон, Мальчик с пальчик, великан, Вовочка из анекдотов, «ботаник».
3. Из работы Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте» выпишите и кратко законспектируйте основные формы связи воображения и действительности (глава II «Воображение и действительность»). К каждой из форм взаимосвязи самостоятельно подберите по одному примеру.

Литература

1. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
4. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
6. Натадзе, Р. Г. Воображение как фактор поведения / Р. Г. Натадзе // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 217–222.

Практическое занятие № 13

Тема: Память как интегративный психический процесс

1. Понятие о памяти как интегративном психическом процессе.
2. Характеристика и закономерности процессов памяти (запоминания, сохранения, воспроизведения, забывания)
3. Свойства памяти.
4. Виды памяти и их характеристика.

Дополнительные вопросы

1. Как память человека связана с ощущением, восприятием, мышлением и воображением?
2. Зачем человеку нужно уметь забывать?
3. Могут ли у человека быть неправильные воспоминания или воспоминания о событиях, которые никогда с ним не случались?
4. Может ли человек управлять своей памятью?
5. Почему разные люди, находясь в одинаковой ситуации, запоминают разные аспекты этой ситуации?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: память, запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание, припоминание, узнавание.
2. Из перечисленных понятий постройте логические ряды так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующим:
узнавание, память, воспроизведение, отражение, психика, интегративные психические процессы.
3. Составьте рекомендации и/или придумайте мнемотехнические приемы для лучшего запоминания материалов по психологии при подготовке к зачету и экзамену. Это должны быть развернутые рекомендации (не менее 5 рекомендаций), основанные на научных знаниях об условиях и механизмах работы памяти человека. При составлении рекомендаций и мнемотехнических приемов пользуйтесь литературой, указанной в плане занятия.
4. Прочитайте отрывок из книги А.Р. Лурии «Маленькая книжка о большой памяти» и ответьте на следующие вопросы:
 - К каким видам памяти можно отнести процесс запоминания человека по имени Ш.?
 - Какой вид памяти является у него ведущим?

- Как запоминание у Ш. связано с процессами ощущения и восприятия?
- Благодаря какому феномену ощущений он легко запоминал бессмысленные таблицы с цифрами, ряды звуков и слов?
- Какие приемы запоминания и структурирования сохраняемой в памяти информации использовал Ш.?

Литература

1. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 169–175 (*конспект*).
2. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность / П. И. Зинченко // Психология памяти : хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 465–475.
3. Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания / А. Н. Леонтьев // Психология памяти : хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 420–436.
4. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
5. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
6. Смирнов, А. А. Произвольное и непроизвольное запоминание / А. А. Смирнов // Психология памяти : хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 476–486.

Практическое занятие № 14

Тема: Внимание как интегративный психический процесс

1. Понятие о внимании. Феномен внимания, его признаки.
2. Внимание как высшая психическая функция.
3. Функции и значение внимания. Внимание как проявление активности личности (Н.Ф. Добрынин). Внимание как действие умственного контроля (П.Я. Гальперин).
4. Виды внимания.
5. Характеристика свойств внимания.

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: внимание, непроизвольное внимание, произвольное внимание, слепопроизвольное внимание, отвлекаемость, переключение внимания, концентрация внимания, устойчивость внимания, распределение внимания, объем внимания.

2. Из перечисленных понятий постройте логические ряды так, чтобы каждое предыдущее понятие было родовым (более общим) по отношению к последующим: *психика, внимание, слепопроизвольное внимание, отражение, интегративный процесс.*

3. Прочитайте примеры. Определите, какие виды внимания в них описаны. Охарактеризуйте их свойства.

1) Одни ученики во время контрольной поворачивают голову в сторону внезапно открывшейся двери в класс, а другие – продолжают выполнять задания.

2) Юлий Цезарь мог одновременно делать семь не связанных между собою дел.

3) Ребенок двух лет сидит на ковре и строит из кубиков башню. Мимо катится мяч, брошенный другими детьми. Малыш тянется за этой игрушкой, встает на ноги и бежит за ней. По дороге видит улыбающуюся ему воспитательницу, которая говорит: «Кто к нам бежит? Саша!» Мальчик останавливается перед взрослым, смотрит ему в глаза, улыбается и машет руками.

Литература

1. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 169–175 (*конспект*).

2. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность / П. И. Зинченко // Психология памяти: хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 465–475.

3. Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания / А. Н. Леонтьев // Психология памяти: хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 420–436.

4. Маклаков, А. Г. Общая психология: учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2004. – 583 с.

5. Петровский, А. В. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005. – 512 с.

6. Смирнов, А. А. Произвольное и произвольное запоминание / А. А. Смирнов // Психология памяти : хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 476–486.

Практическое занятие № 15

Тема: Представление о личности в психологии

1. Соотношение понятий: человек, индивид, личность и субъект.
2. Представление о личности в философии и психологии.
3. Свойства личности. Функции личности и ее роль в саморегуляции.
4. Критерии сформированной личности.
5. Психологическая структура личности в концепции А. Н. Леонтьева: потребностно-мотивационная сфера личности; эмоционально-волевая сфера личности; сфера самосознания.

Дополнительные вопросы

1. Можете ли вы себя назвать личностью и субъектом? Почему?
2. Чем отличается человек-личность от человека-индивида?
3. Зачем человеку нужна личность?
4. Может ли преступник быть личностью?

Практические задания

1. Дать определения понятиям: индивид, личность, индивидуальность.
2. Представьте себе, что слово «личность» отсутствует в русском языке. Чем бы вы его заменили? Какими бы другими словами вы описали явление, обозначаемое в психологии понятием «личность»?
3. Подумайте, какие из приведенных ниже характеристик можно отнести к личностным, а какие к индивидуальным. На основании статьи А.Н. Леонтьева «Индивид и личность», а также на основании приведенных ниже характеристик самостоятельно заполните таблицу «Индивид и личность в психологии».

Индивид	Личность

Список характеристик: убеждения, характер, моральные нормы, эгоистические мотивы, мировоззрение, чувство неполноценности,

моторная активность, нервная возбудимость, агрессивность, мышление, культурность, темперамент, инстинкты, гуманность, память, воля, идеалы, физическая выносливость, патриотичность, ответственность, цвет глаз, ловкость, чувствительность, заботливость, альтруизм, конформизм, установка на запоминание только хороших событий, общительность, хорошая координация обеих рук, ответственность, конфликтность, эмоциональность, лживость, пластичность, быстрый темп деятельности, робость, добросовестность, подвижность, высокомерие, бестактность, реактивность, высокая сенсорная чувствительность, упрямство, увлеченность, тщеславие.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 528 с.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с.
4. Ильенков, Э. В. Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 11–19 (*конспект*).
5. Леонтьев, А. Н. Индивид и личность / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 140–146 (*конспект*).
6. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
7. Петровский, А. В. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
8. Соколова, Е. Е. Введение в психологию : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с.

Практическое занятие № 16

Тема: Самосознание личности и процессы личностной саморегуляции

1. Понятие о самосознании в психологической науке.
2. Я-концепция, образ Я и самооценка в структуре самосознания.
3. Взаимосвязь Я-концепции и поведения человека.

4. Уровень притязаний и психологическая защита личности.

Дополнительные вопросы

1. Является ли самосознание формой психического отражения?
2. Зачем человеку самосознание?
3. Что конкретно человек может в себе осознавать?
4. Что влияет на самооценку человека?
5. Как представление о себе и самооценка влияют на поведение человека?

Практические задания

1. Дать определения понятиям: самосознание, Я-концепция, образ Я, идеальное Я, реальное Я, ретроспективное Я, отвергаемое Я, самооценка, зеркальное Я, образ тела, социальная роль, идентичность, уровень притязаний, подавление, проекция, регрессия, рационализация.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл ; Академия, 2007. – 528 с.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с.
4. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
5. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С. Л. Рубинштейн // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 127-131 (*конспект*).
7. Соколова, Е. Е. Введение в психологию : учебник для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
8. Уровень притязаний / К. Левин [и др.] // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 85–92 (*конспект*).

Практическое занятие № 17

Тема: Взгляды на личность и ее развитие в различных психологических направлениях

1. Теория личности З. Фрейда.
2. Представления о личности в неопрейдизме (К. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм, Э. Эриксон).
3. Понимание личности в концепциях гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл).
4. Биологическое и социальное в развитии личности. Движущие силы развития личности.
5. Закономерности развития личности.
6. Понятие личностной зрелости и жизненного пути. Понятие социализации.

Дополнительные вопросы

1. Откуда берется у человека личность?
2. Можно ли маленького ребенка назвать личностью?
3. Может ли человек утратить свою личность?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: развитие, социализация, биогенетические теории развития, социогенетические теории развития, теория конвергенции двух факторов.
2. Составьте таблицу «Представления о личности и ее развитии в различных психологических теориях»

Автор и название теории	Представления о сущности личности	Представления о движущих силах развития личности	Представления о закономерностях и этапах развития личности

3. Прочитайте текст ниже и ответьте на вопрос: в какой теории трагедия Эдипа используется для иллюстрации того, что в психологическом плане движет развитием мальчика?

Эдип – персонаж греческой мифологии. Он был сыном Лая, царя города Фивы, и его супруги Иокасты. Когда Эдип появился на свет, оракул потребовал от царя уничтожить ребенка, ибо судьбой ему было предначертано убить Лая и взять в супруги собственную мать.

Тогда новорожденного со связанными ногами оставили на горе на растерзание диким зверям. Ребенка, однако, подобрали пастухи, назвавшие его Эдипом (это и значит «тот, у кого связаны ноги»), и передали царю города Коринфа, у которого он и рос, не подозревая о своем происхождении. Но вот Эдип узнает о висящем над ним ужасном пророчестве, и, думая, что царь Коринфа и есть его настоящий отец, он убегает, пытаясь спастись от судьбы.

По дороге он ссорится с одним стариком и убивает его: он не знает, что старик этот и есть его родной отец, Лай. Подходя к Фивам, он сталкивается со Сфинксом, который терроризирует всю страну тем, что загадывает загадки и под угрозой смерти требует их разгадать. Эдип должен разгадать такую загадку: «Какое животное утром передвигается на четырех ногах, днем – на двух, а вечером – на трех?» Ответив, что речь идет о человеке и трех главных этапах его жизни, Эдип освобождает город от напасти. Жители Фив с триумфом вносят его на руках в город, избирают своим царем, и он женится на царице Иокасте. У них родятся два сына и две дочери, и они совершенно счастливы, пока оракул как-то не открывает Эдипу совершенный им двойной грех – отцеубийство и кровосмешение. Обезумевшая от горя Иокаста вешается, а Эдип выкалывает себе глаза. Его изгоняют из Фив, и он со своей дочерью Антигоной скитается по стране, пока не умирает недалеко от Афин.

4. По мнению какого ученого человек на протяжении жизни переживает восемь психосоциальных кризисов, специфических для каждого возраста, благоприятный или неблагоприятный исход которых определяет возможность последующего расцвета личности? Так, в данной теории отмечается, что первый кризис человек переживает на первом году жизни. Он связан с тем, удовлетворяются или нет основные физиологические потребности ребенка ухаживающим за ним человеком. В первом случае у ребенка развивается чувство глубокого доверия к окружающему его миру, а во втором, наоборот, – недоверие к нему.

5. Прочитайте текст ниже и прокомментируйте данный исторический факт, используя психологические понятия.

В 1799 г. в лесах Аверона на юге Франции охотники нашли мальчика, который, по всей видимости, жил там один. Мальчик не был похож на человеческое существо ни в психическом отношении, ни даже физически. Он передвигался на всех четырех конечностях, ел как животное и кусал тех, кто к нему приближался. Обоняние и слух были у него чрезвычайно развиты, но очень своеобразны; при малейшем треске ветки или звуке разгрызаемого орешка он подскакивал, тогда как хлопанье дверью не вызывало у него ни малейшей реакции. Он был способен ходить голышом в мороз или вытаскивать пищу из очень горячей воды, не

испытывая при этом, по-видимому, никакой боли. Он издавал лишь нечленораздельные звуки, не пытаясь вступать в общение со своим новым окружением, которое он рассматривал скорее как препятствие к удовлетворению своих потребностей.

В начале XIX в. известный психиатр Пинель (Pinel) обследовал мальчика и заявил, что тот страдает неизлечимым слабоумием. Молодой врач Итар (Itard), специализировавшийся на лечении глухих детей, не согласился с таким диагнозом. По его мнению, поведение ребенка, которого назвали Виктором, – следствие очень ранней и длительной изоляции от людей. Итар был убежден, что путем надлежащего обучения он даст возможность мальчику вступить в лоно общества и жить нормальной жизнью. Он решил взять это на себя.

Однако после пятилетних усилий Итар был вынужден признать, что ему никогда не удастся достичь поставленной цели. К юношескому возрасту Виктор научился узнавать различные предметы, понимал несколько слов и умел их произносить, мог написать и прочесть некоторые из них, не очень представляя себе их значение; но вскоре мальчик перестал делать успехи.

Попытки приучить Виктора к общению потерпели полную неудачу: он так никогда и не смог научиться играть или вступать в какие-либо другие отношения с людьми, а его поведение в сексуальном плане было еще менее адекватным. Вплоть до смерти в возрасте 40 лет никаких заметных улучшений в его поведении не произошло.

6. Прочитайте текст ниже и ответьте на вопрос: каковы могут быть причины отставания в психическом развитии у генетически здоровых детей?

Во время Второй мировой войны в Германии нацистами был проведен следующий «эксперимент». Были отобраны физически и психически совершенно здоровые мужчины и женщины из семей, неотягощенных наследственными заболеваниями. Рожденных от этих людей детей забирали у матерей и воспитывали в специальном детском доме с целью создания «сверхлюдей» «чистой расы». По докладу работников одного из таких детских домов все 20 детей, которые там содержались, сильно отставали в развитии, поздно научились говорить, у многих навыки опрятности появились только после 5 лет. Некоторые дети описывались как «идиоты».

7. Прочитайте фрагменты текста из учебного пособия Ю.Б. Гиппенрейтер «Введение в общую психологию». Определите, о каких механизмах формирования личности идет в них речь.

1) Если в классе есть излишне активный и шумный ученик, классный руководитель назначает его ответственным за дисциплину. Роль

«блюстителя порядка» иногда в корне меняет поведение самого «блюстителя», неожиданно порождая у него действительное стремление к порядку.

2) В первые годы воспитание ребенка состоит в основном из привития ему норм поведения. Еще до года ребенок узнает, что ему можно и следует делать, а что нельзя; что вызывает улыбку и одобрение матери, а что – строгое лицо и слово «нельзя». А «следует» ему, например, голодному ждать, когда приготовят пищу, пользоваться ложкой, вместо того чтобы хватать пищу руками; «нельзя» ему хватать нож, тянуться к огню и т. п. С ростом ребенка все больше и больше расширяется круг норм и правил, которые он должен усвоить. Особенно здесь следует выделить нормы поведения по отношению к другим людям. Будни дошкольника наполнены подобными требованиями и разъяснениями взрослых: «Скажи «здравствуй», «Не тяни руку первый», «А где волшебное слово «пожалуйста?», «Не отнимай», «Поделись», «Уступи место», «Не обижай маленького»...

И при правильном тоне взрослых, достаточно дружелюбном, но настойчивом, ребенок овладевает этими нормами, начинает вести себя в соответствии с ними. И не потому, что его так натаскали, выдрессировали – ребенок с какого-то момента начинает сам получать удовольствие, когда он поступает «правильно».

3) Воспитатели детских садов в один голос говорят о том, что дети невольно выдают своих родителей. Достаточно послушать, как девочка, играющая роль матери, делает выговор мальчику, который играет роль отца, чтобы понять, какой характер у ее матери и из какой семейной обстановки вынесен этот тон.

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
3. Соколова, Е. Е. Введение в психологию : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
4. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
5. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с.

Практическое занятие № 18

Тема: Направленность и мотивация деятельности личности

1. Понятие о потребностях и мотивах. Виды потребностей. Связь потребности и мотива.
2. Виды мотивов в структуре личности и их взаимосвязь. Направленность личности. Мотивация поведения.
3. Феномен борьбы мотивов и личностный поступок.
4. Роль эмоций и воли в разрешении мотивационного конфликта.

Дополнительные вопросы

1. Какие потребности являются врожденными, а какие приобретенными?
2. Откуда берутся у человека неврожденные потребности?
3. Может ли человек не осознавать свои потребности и мотивы?
4. Какую роль знание мотива играет в оценке поступка человека?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: потребность, мотив, мотивация, направленность личности, поступок, иерархия мотивов.
2. Из художественной или документальной литературы или из собственного жизненного опыта приведите пример борьбы мотивов личности. Опишите, какие потребности и мотивы побуждали личность к разным поступкам; как человеком переживался внутренний мотивационный конфликт (борьба мотивов); как личностью данный конфликт был разрешен.

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
4. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2009. – 794 с. – Глава 2.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.

Практическое занятие № 19

Тема: Эмоции и чувства. Эмоциональные состояния и свойства личности

1. Понятие об эмоциональных процессах и их функциях.
2. Теоретические подходы к изучению эмоциональных процессов.
3. Общие свойства эмоциональных процессов: знак, интенсивность, модальность, динамика.
4. Виды эмоциональных состояний: собственно эмоции, аффект, чувства, настроение, стресс.
5. Средства выражения эмоций и чувств, их социальная природа.

Дополнительные вопросы

1. Чем эмоции и чувства отличаются друг от друга?
2. Для чего нам нужны эмоции?
3. Каким бы был человек, не способный испытывать эмоциональные состояния?
4. Может ли человек управлять своими эмоциональными состояниями?
5. Есть ли эмоции у животных?
6. Мешают ли эмоции человеку принимать взвешенные решения?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: эмоциональные процессы, эмоции, чувства, настроения, аффект, стресс, страсть, эмоциональные состояния.

2. Определите, какие из перечисленных положительных и отрицательных эмоций соответствуют состоянию повышенной, а какие – пониженной активности человека, заполнив таблицу «Виды эмоций и чувств». Приведите собственные примеры.

Список эмоциональных состояний: радость, грезы, страх, негодование, ярость, счастье, ужас, экстаз, грусть, печаль, восторг, страдание, тоска, паника, гнев, подавленность, наслаждение, раздражение, удивление, интерес.

Астенические эмоции и чувства	Стенические эмоции и чувства	Примеры из личного опыта либо из литературы

3. Заполните таблицу «Сравнительная характеристика различных видов эмоциональных процессов», самостоятельно подобрав критерии для сравнения и примеры конкретных эмоциональных состояний.

Критерии сравнения	Эмоции	Аффекты	Чувства	Настроение
1.				
2.				
...				
<i>Примеры</i>				

Литература

1. Вилюнас, В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций (вступительная статья) / В. К. Вилюнас // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 3–28 (*составить тезисный конспект*).

2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология» : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.

3. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 162–171 (*конспект*).

4. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 460 с.

5. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.

6. Психология : учеб. для гуманитар. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2007. – 656 с.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Эмоции / С. Л. Рубинштейн // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 152–161.

9. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мецераков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 490 с.

Практическое занятие № 20

Тема: Воля. Волевые свойства личности

1. Понятие о воле. Условия возникновения волевого процесса.
2. Непроизвольное, произвольное и волевое действия.
3. Функции воли.
4. Структура волевого акта.

Дополнительные вопросы

1. Почему воля относится к регулятивным психическим процессам?
2. Чем волевой поступок отличается от неволевого?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: воля, произвольное действие, непроизвольное действие, волевое действие.

2. Определите, какие волевые качества (возбудимость волевого усилия, длительность волевого усилия, энергичность, подавление действия или способность к задержке) проявились в каждой из описанных ситуаций.

1) Согласно преданию, греческий воин, пробежав более 40 км из местечка Марафон в Афины и сообщив вест о победе греков над персами, упал мертвым на городской площади.

2) Конструктор А., учась в школе, плохо чертил и решил совершенствовать свои умения. Для начала он стал заниматься в чертежной группе. Поскольку занятия проводились по понедельникам, ему приходилось каждое воскресенье проводить за чертежами. Много раз ему хотелось бросить, но он чертил, переделывал каждую работу по 5–6 раз. Через два года занятий учитель черчения назвал его чертежи самыми лучшими в школе.

3) Десятиклассник Б., возвращаясь из школы вдоль берега замерзшей реки, услышал слабые крики о помощи и увидел двух барахтающихся в обломках льда ребяташек. Юноша сбросил обувь, пальто и прыгнул в ледяную воду.

4) Шестиклассник В., чтобы развить свою волю, часто прибегал к такому приему: он прерывал чтение интересной книги на самом захватывающем месте и не прикасался к ней 2–3 дня.

5) Героиня романа Р. Мерля «Под стеклом», чтобы преодолеть свою робость, застенчивость и слабование, писала себе жестокие приказы и развешивала их на стенах своей комнаты, снимая только тогда, когда приказ был выполнен.

3. Заполните таблицу «Сравнительная характеристика разных видов действий».

Параметры сравнения	Непроизвольные действия	Произвольные действия	Волевые действия
наличие цели			
наличие препятствий на пути достижения цели			
необходимость волевых усилий			

Литература

1. Иванников, В. А. К сущности волевого поведения / В. А. Иванников // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 260–268 (*конспект*).
2. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
3. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
4. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
5. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Психология : учеб. для гуманитар. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2007. – 656 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.

Практическое занятие № 21

Тема: Темперамент, характер, способности как индивидуально-психологические свойства личности

1. Понятие об индивидуальности и индивидуально-психологических свойствах личности.
2. Понятие о темпераменте. Свойства и виды темперамента. Современные взгляды на темперамент в психологии.

3. Понятие о характере. Структура характера и его отличие от темперамента.
4. Взаимосвязь темперамента и характера. Характер и личность.
5. Способности как индивидуально-психологические свойства личности. Задатки и способности.
6. Классификация способностей.
7. Проблема происхождения и развития способностей.

Дополнительные вопросы

1. Что придает человеку индивидуальность?
2. Откуда берется темперамент?
3. Почему нет «чистых» типов темперамента?
4. Передается ли характер по наследству?
5. Может ли характер не осознаваться человеком?
6. Как узнать, какой характер у другого человека?
7. Может ли личность изменить свой характер?
8. Откуда берутся способности?
9. Передаются ли способности по наследству?
10. Могут ли способности не осознаваться самим человеком?
11. Как узнать, какие способности у другого человека?
12. Может ли человек добиться успеха в каком-либо виде деятельности без наличия у него соответствующих способностей?

Практические задания

1. Дайте определения понятиям: индивидуальность, темперамент, характер, задатки, способности.
2. Чем может определяться поведение взрослого человека (особенностями его личности, темперамента или характера) в следующих ситуациях:
 - при достижении какой-то цели перед человеком возникли трудности;
 - человек пытается поймать чашку, падающую со стола;
 - в купе поезда человек случайно оказывается вместе с каким-либо очень известным человеком, например популярным актером или певцом;
 - человек обжигается об утюг;
 - человек получил неожиданно большой выигрыш;
 - поведение человека после экзамена.
3. Какие черты характера могут быть сформированы на основе такой психологической особенности темперамента, как высокая активность? Какие черты характера будут складываться труднее:

общительность, настойчивость в достижении цели, мечтательность, застенчивость, безволие, инициативность, внимание к людям?

Какие черты характера легче формируются на основе высокой эмоциональности. Какие – труднее?

4. В приведенных примерах выделите условия, способствующие развитию способностей.

1) Отец и мать Коли – художники. Ребенок часто наблюдал их работу, стремился «помочь» им. С раннего детства много рисовал. Он любил помещать сложные композиции на бумажке величиной со спичечную коробку. На седьмом году жизни Коля совершенно самостоятельно постиг законы перспективы. Мальчик буквально не расставался со своими блокнотами, куда зарисовывал все, что поражало его воображение, будило в нем чувство. Он много наблюдал, рано начал читать специальную литературу, изучал жизнь и деятельность великих художников, посещал картинные галереи, выставки. Двенадцатилетний мальчик увлекся красками, цветом, поисками собственного колорита. К своему творчеству относился с исключительной требовательностью и самокритичностью, работал постоянно и увлеченно. В деревне не ленился вставать ранним утром, чтобы написать восход солнца или пастушка в поле, не упускал случая сделать этюд при луне. Коля прилежно учился в средней художественной школе (по *Е.П. Ересь*).

2) Ю.Б. Гиппенрейтер приводит пример раннего, в 3 года 5 месяцев пробуждения интереса к числам. Едва с ними познакомившись, ребенок проводил много времени за пишущей машинкой, печатая последовательно числа натурального ряда от 1 до 2000. Очень скоро он освоил операции сложения и вычитания, практически не задерживаясь, как другие дети, в пределах десятка. В окружении его привлекало все то, что можно было измерить или выразить числами: возраст и годы рождения родственников, вес, температура, расстояния, количество страниц в книгах, цены, железнодорожные расписания и пр. По всем этим поводам он активно спрашивал, переживал, размышлял. Персонажами его воображаемых игр становились числа, которым он приписывал свой характер и поведение. Он сам «открыл» отрицательные числа, операцию умножения.

3) Ученицу Зину в I классе все считали тупой и бездарной: она не умела связно говорить, не знала, сколько на руках пальцев. Особенно трудно давалась ей арифметика: не умела считать даже до четырех и не имела никакого представления об отвлеченном числе, не умела производить никаких действий над числами. Складывалось впечатление, что у девочки нет памяти и отсутствует сообразительность. Учительница нашла метод, при помощи которого Зина усвоила состав и названия чисел. Учительница заметила, что девочка твердо помнит названия букв. Тогда

она решила каждую цифру, начиная с трех, обозначить начальной буквой и составила таблицу из рисунков, цифр и букв – наверху нарисовала морковки, под каждым рисунком – цифру, соответствующую количеству нарисованных морковок, и под ней букву, с которой начиналось название нарисованной цифры. Девочке давалось задание найти соответствующее число. После недельных упражнений она усвоила состав и названия чисел, могла их называть и показывать без букв. Ощувив результаты своего труда, Зина начала упорно работать и поверила в себя. Учительница пристально следила за ее успехами и поощряла девочку. Зина научилась настойчивости, умению преодолевать трудности. Она сравнялась с классом и не отличалась по способностям от сверстников (по *Е.П. Ересь*).

4) Мальчик попросил отца купить игрушечное паровое судно. Отец оттягивал покупку и предложил сыну самому построить модель парусной лодки, что и было сделано с небольшой помощью отца. Но лодка перевертывалась в воде. Мальчик стал доискиваться причины. Отец объяснил, что для постройки лодки надо знать законы механики и разбираться в чертежах. Сын стал внимательно вглядываться в рисунки и чертежи кораблей. Повысился его интерес к черчению и физике. Он построил ряд моделей, и они уже не перевертывались. Появился интерес к военной истории и морским сражениям. В старших классах мальчика всерьез заинтересовали законы судостроения, которые он умело применял в моделировании кораблей (по *П.М. Якобсону*).

Литература

1. Гамезо, М. В. Атлас по психологии: информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология»: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.

2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с.

3. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.

4. Мерлин, В. С. Отличительные признаки темперамента / В. С. Мерлин // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 286–292 (*конспект*).

5. Небылицын, В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психологии / В. Д. Небылицын // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 275–280.

6. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для вузов : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
7. Общая психология : учеб. пособие / Л. А. Вайнштейн [и др.]. – Минск : Тесей, 2005. – 368 с.
8. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
10. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – С. 326–328.
11. Теплов, Б. М. Изучение основных свойств нервной системы / Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – С. 269–274 (*конспект*).

Практическое занятие № 1**Тема: Предмет специальной психологии, ее задачи, связь с другими науками. Проблема нормы и патологии в современных науках о человеке**

1. История становления специальной психологии. Роль и значение Л.С. Выготского в становлении и развитии специальной психологии.
2. Предмет, отрасли специальной психологии.
3. Задачи специальной психологии (по В.И. Лубовскому).
4. Внутрисистемные и междисциплинарные связи специальной психологии.
5. Предметное поле исследований в белорусской специальной психологии.
6. Понятие нормы в специальной психологии.
7. Основные условия нормального психического развития (А.Р. Лурия, Г. М. Дульнев).
8. Основные подходы к решению проблемы «норма – патология» в специальной психологии.

Вопросы для размышления

1. Определите, что такое факты, закономерности и механизмы психического развития.
2. Каковы ваши представления о ребенке с особенностями психофизического развития? Составьте описательный портрет такого ребенка.
3. Какие существуют понятия для обозначения особых детей? Какие из этих понятий для вас являются приемлемыми и неприемлемыми? Обоснуйте свой выбор.
4. Чем по содержанию отличаются понятия «психология аномального развития», «детская патопсихология», «специальная психология»?
5. Сравните понятия «аномальное развитие» и «отклоняющееся развитие».
6. Что такое «дефектологический квадрат»?
7. Почему появилось название «коррекционная психология»? Что она изучает?
8. Каково теоретическое и прикладное значение специальной психологии?

9. Какие аспекты понимания нормы психического развития ребенка вы знаете, в чем их сущность?

10. Докажите, что психическое развитие ребенка имеет нормативный характер.

Практические задания

1. Подготовьте сообщение на тему:

- Проблема нормы развития ребенка в экзистенциально-гуманистических подходах.

- Нормативный подход к анализу психического развития ребенка.

- Психодиагностический подход к пониманию нормы психического развития.

- Понимание нормы психического развития в русскоязычной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев).

2. Групповая дискуссия «Кому и зачем нужна норма психического развития?».

Студенты разбиваются на две подгруппы. Участники первой подгруппы представляют себя в качестве сторонников точки зрения о том, что понятие нормы психического развития необходимо для науки и практики. Участники второй подгруппы представляют себя в качестве сторонников противоположной точки зрения: они считают, что понятие нормы психического развития бесполезно и даже вредно. Подгруппы по очереди обмениваются аргументами, подтверждающими точку зрения каждой из подгрупп.

В заключение дискуссии подгруппы меняются ролями, и каждая подгруппа составляет резюме, которое по содержанию опровергает ее изначальную точку зрения.

Литература

1. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.

2. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг ; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – 1983 – 368 с.

4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 368 с.

5. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1979. – 608 с.
6. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.
7. Лубовский, В. И. Л.С. Выготский и специальная психология / В. И. Лубовский // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 118–124.
8. Сорокин, В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
9. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие для вузов / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2002. – 312 с.
10. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.
11. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
12. Шаповал, И. А. Специальная психология : учеб. пособие / И. А. Шаповал. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 224 с.

Практическое занятие № 2

Тема: Классификации детей с особенностями психофизического развития. Причины отклонения в психическом развитии

1. Классификация как метод научного познания в специальной психологии.
2. Классификация детей с особенностями психофизического развития в зависимости от вида оказания им помощи в Республике Беларусь.
3. Классификация психических и поведенческих расстройств международной системы болезней десятого пересмотра (МКБ-10).
4. Современные классификации детей с ОПФР: В.В. Лебединского, Т.В. Семенович, М.М. Семаго.
5. Биологические факторы отклоняющегося развития.
6. Социальные факторы отклоняющегося развития.
7. Факторы резистентности и уязвимости.
8. Опосредующие факторы.

Вопросы для размышления

1. Какие классификации отклоняющегося развития вы знаете? На основе каких критериев они построены?
2. Почему, на ваш взгляд, увеличивается число детей с отклонениями в развитии? Какие факторы в настоящее время оказывают преимущественное влияние на этот процесс?
3. Что такое факторы вариативности отклоняющегося развития? Какие факторы вы знаете?
4. Какие наследственные заболевания вы знаете? Что обозначает понятие «наследственные болезни»?
5. Какие факторы, вызывающие отклонения в психическом развитии, можно контролировать, а какие нельзя?
6. Возможна ли профилактика отклоняющегося развития у детей? Как это зависит от фактора дизонтогенеза? Каким образом можно осуществлять профилактику?

Практическое задание

Проведите сравнительный анализ психологического, педагогического и медицинского подходов к классификации видов отклоняющегося развития и заполните таблицу «Психологический, педагогический и медицинский подходы к классификации видов отклоняющегося развития».

Психологический подход	Медицинский подход	Педагогический подход

Литература

1. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.
2. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.
3. Семаго, М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.
4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для вузов / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.
5. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.

6. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М. ; Бишкек ; Екатеринбург : Одиссей, 1996. – 608 с.
7. Сорокин, В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
8. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1974. – 320 с.

Практическое занятие № 3

Тема: Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития

1. Общие закономерности психического развития.
2. Модально-неспецифические закономерности развития психики детей с ОПФР.
3. Модально-специфические закономерности развития психики детей с ОПФР.
4. Основные патопсихологические параметры дизонтогенеза.
5. Структура нарушения при отклоняющемся психическом развитии.
6. Механизмы возникновения вторичных отклонений.
7. Понятие «множественные физические и (или) психические нарушения», «тяжелые физические и (или) психические нарушения».

Вопросы для размышления

1. Какую специфику имеют предпосылки, источник и условия психического развития при отклоняющемся развитии?
2. Объясните сущность высказывания Л.С. Выготского о превращении минуса дефекта в плюс компенсации.
3. Что такое межфункциональные связи, каковы их особенности при отклоняющемся развитии?
4. Какие множественные физические и (или) психические нарушения вы знаете?

Практическое задание

Сравните структуру нарушения при различных видах отклоняющегося развития: интеллектуальная недостаточность (умственная отсталость), ЗПР, нарушения слуха; нарушения зрения; ДЦП; РДА, психопатия и заполните таблицу «Структура нарушения».

Первичное нарушение	
Вторичное нарушение	
Третичное нарушение	

Литература

1. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982 –1984. – Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – 1983 – 368 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 368 с.
4. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.
5. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.
6. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М. ; Бишкек ; Екатеринбург : Одиссей, 1996. – 608 с.
7. Сорокин, В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.

Практическое занятие № 4

Тема: Особенности развития психики в условиях разных видов депривации

1. Сущность депривационных феноменов.
2. Виды депривации.
3. Депривация и нарушенное развитие.
4. Принципы профилактики депривационных явлений.

Вопросы для размышления

1. Как вы думаете, почему в современном обществе существует такое явление как депривация?
2. Что означает понятие «госпитализм»?
3. К каким из факторов нарушения развития относится депривация?

Практическое задание

Подберите примеры различных видов депривации из литературы, документальных и художественных фильмов.

Литература

1. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.
2. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
3. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.
4. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.
5. Сорокин, В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
6. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1974. – 320 с.
7. Фурманов, И. А. Психология депривированного ребенка : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – М. : Академия, 2004. – 319 с.

Практическое занятие № 5

Тема: Психическое недоразвитие. Поврежденное развитие

1. Характеристика психического недоразвития. Понятие «умственная отсталость».
2. Степени олигофрении, их психологическая характеристика.
3. Клинико-патогенетическая классификация Г. Е. Сухаревой.
4. Классификация М.С. Певзнер.
5. Характеристика поврежденного развития. Органическая деменция.
6. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при нарушениях интеллекта.
7. Особенности социализации и социальной адаптации при нарушениях интеллекта.

Вопросы для размышления

1. Как соотносятся между собой понятия «умственная отсталость», «интеллектуальная недостаточность» и «олигофрения»?
2. На основании каких признаков диагностируется интеллектуальная недостаточность?
3. Какое значение для определения умственной отсталости имеет понятие адаптивных навыков? Какие группы адаптивных навыков вы знаете?
4. Что является основным, ядерным признаком олигофрении?
5. Объясните значение слова «олигофрения», основываясь на происхождении этого слова из двух корней: *oligo-* 'малый, немногочисленный' и *phren* (греч.) 'ум'.
6. Объясните действие закона тотальности недоразвития (приведите примеры).
7. Объясните действие закона иерархичности недоразвития (приведите примеры).
8. Изобразите с помощью графических или других символов соотношение между понятиями «развитие нормально развивающегося ребенка» и «развитие ребенка с олигофренией».
9. По каким признакам у детей в период младенчества можно определить, что в дальнейшем ему может быть выставлен диагноз «олигофрения»?
10. На основании каких критериев осуществляется отбор и дифференциация детей для обучения по программе вспомогательной школы?
11. Как вы понимаете, что такое «кольцевой характер соотношения первичного и вторичного дефекта при олигофрении»?
12. Какие направления коррекционной работы с ребенком можно выделить? Обоснуйте эти направления с помощью понятия «структура нарушения при психическом недоразвитии».
13. Чем деменция отличается от олигофрении?
14. Разъясните значение выражений «эмоциональная вязкость» и «интеллектуальная ригидность».
15. Как соотносятся явления недоразвития и повреждения психических функций при органической деменции у детей?
16. Назовите основные различия между психическим недоразвитием и поврежденным развитием.
17. На каких основаниях определяются задачи работы с ребенком при поврежденном развитии?

Практические задания

1. Заполните таблицу «Психологическая характеристика детей с интеллектуальной недостаточностью разной степени тяжести»

Степень тяжести	Поведение	Навыки самообслуживания, поведение в быту	Развитие психических процессов	Возможности специального обучения	Возможности профориентации

2. Проанализируйте приведенные далее характеристики детей, особенности их заболевания и развития. Анализ проведите по следующему плану:

1. Как развивался ребенок с рождения?
2. В связи с чем у него возникли отклонения в развитии?
3. В чем выражаются отклонения в развитии?
4. Какова динамика изменений в развитии ребенка?
5. Какие факторы оказали влияние на возникновение данного варианта поврежденного развития?
6. Какие психические функции у данного ребенка пострадали, а какие остались сохранными?
7. Какие задачи коррекционной работы можно поставить для каждого ребенка?

«Надя (5 лет) поступила в больницу с жалобами на судорожные припадки с потерей сознания. Родители здоровы, отец очень упрямый, настойчивый, педантичный, мать спокойная и аккуратная, тетя по линии отца страдает эпилепсией. Беременность и роды у матери протекали нормально, раннее развитие без особенностей. В возрасте 1 года 2 месяцев перенесла тяжелую диспепсию. Росла спокойной и общительной. В детском саду отмечали большую аккуратность, исполнительность, но также и упрямство, настойчивость. Первый судорожный припадок возник без видимой причины в 3 года: девочка внезапно упала, потеряла сознание, в течение 30 минут были судороги с пеной у рта. Приступы повторялись 1–2 раза в месяц. За минуту до припадка подбегала к матери, жаловалась, что тошнит и «глаза плохо видят». В отделении девочка охотно общается с детьми, делает им замечания. Слабого ребенка может ударить, если он не выполнит ее приказа. Никому не уступает своего места, не дает детям игрушек. Настроение ровное, но легко обижается, долго помнит обиду.

В занятиях несколько медлительна, пассивна. Любит слащаво, назойливо приласкаться ко взрослым, всем улыбается, любит здороваться по многу раз в день [19, с. 141].

Серезжа, 14 лет. Отец и его родственники здоровы, мать страдает эпилепсией. Развитие навыков у ребенка своевременное, но до настоящего времени отмечается ночной энурез. В возрасте 2 лет перенес дизентерию, в возрасте 7 лет – болезнь Боткина, несколько раз – грипп. В возрасте 6 лет был ушиб головы без явлений сотрясения мозга. До школы воспитывался дома, был послушным, рассудительным, любил рисовать, играть в войну, слушать чтение книг. Через несколько месяцев после ушиба головы был припадок, спустя месяц наблюдался развернутый судорожный приступ, через 3 года возникли частые судорожные припадки. Продолжал посещать школу, учился удовлетворительно, был исполнительным, добросовестным, выполнял все указания учительницы. В подростковом возрасте начал учиться хуже. Мать обратила внимание на практическую направленность сына: он рекомендовал ей экономить и копить деньги, проявлял большой интерес к хорошей одежде, стал очень аккуратным, следил за чистотой обуви. С 13 лет стал раздражительным, грубым, но и подчеркнуто вежливым и заботливым [19, с. 143].

Петер в возрасте 7 лет пережил черепно-мозговую травму в результате дорожно-транспортного происшествия. Мальчик находился в больнице почти в течение года и был похож на новорожденного ребенка: он не мог ни есть, ни говорить. Родителям было сказано, что он, вероятно, останется психически больным на всю жизнь. Но мальчик хорошо поправлялся и через 9 месяцев смог вернуться в школу. В возрасте 13 лет мальчик был направлен на обследование в связи с сильными припадками и трудным поведением дома и в школе. Оказалось, что его интеллект лишь несколько снижен, однако развитие чтения отставало на 4 года. Характер электроэнцефалограммы свидетельствовал о нарушенной электрической активности мозга. Черепно-мозговая травма оказала прямое воздействие на психическое развитие ребенка, что проявилось в возникновении патологических функциональных характеристик мозга и в припадках» (М. Раттер «Помощь трудным детям», 1987)

Литература

1. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.
2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова. М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.

3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 368 с.

4. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2006. – 960 с.

5. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для пединститутов / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Педагогика, 1988. – 141 с.

6. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.

7. Максимова, Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии : учеб. пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 576 с.

8. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениям интеллекта / А. Р. Малер, Г. В. Цикото. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.

9. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 304 с.

10. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 / Всемирная организация здравоохранения ; пер. на рус. яз. О. Ю. Донеци ; науч. ред. и предисл. А. Н. Моховикова ; вступ. ст. А. А. Северного. – М. : Смысл ; СПб. : Речь, 2003. – 407 с.

11. Моргачева, Е. Н. Определение умственной отсталости психолого-педагогическими методами в США / Е. Н. Моргачева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 45–53.

12. Певзнер, М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во Академии наук РСФСР, 1963. – 223 с.

13. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для пед. ин-тов по специальности № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 190 с.

14. Семаго, М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.

15. Слепович, Е. С. Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью : метод. рекомендации / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – Минск : Детский фонд ООН, 2005. – 96 с.

16. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие для вузов / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2002. – 312 с.

17. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.

18. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

19. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1974. – 320 с.

20. Шанько, Г. Г. Эпилепсия у детей (классификация, диагностика, лечение) : рук. для врачей / Г. Г. Шанько. – Минск : Харвест, 1997. – 128 с.

21. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2003. – 432 с.

22. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 288 с.

Практическое занятие № 6

Тема: Задержанное развитие

1. Понятие задержки психического развития.
2. Феноменология и клиническая характеристика задержанного психического развития.
3. Классификация форм задержанного психического развития.
4. Психологическая характеристика задержанного психического развития.
5. Структура нарушения при задержанном психическом развитии.
6. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при задержанном психическом развитии.
7. Особенности социализации и социальной адаптации при задержанном психическом развитии.
8. Понятия «психический инфантилизм», «гармонический инфантилизм», «моторный инфантилизм», «соматогенный инфантилизм», «дисгармонический инфантилизм», «органический инфантилизм».
9. Понятие «минимальная мозговая дисфункция». Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: психологическая характеристика, перспективы преодоления.

Вопросы для размышления

1. В чем различие между временными и постоянными аспектами задержки развития у детей?
2. Какие существуют точки зрения о возможности преодоления ЗПР?
3. Какие формы ЗПР вы знаете?
4. Объясните, как нарушения развития восприятия связаны со школьными трудностями детей с ЗПР.
5. По каким признакам можно отличить ребенка с ЗПР от ребенка с интеллектуальной недостаточностью?

Практические задания

1. Проанализируйте приведенные ниже выписки из историй болезни детей с диагнозом задержки психического развития. Анализ проведите по следующему плану:

- Какие проблемы развития и поведения обнаруживают эти дети?
- Какие жалобы предъявляют взрослые – учителя и родители?
- Каковы этиологические факторы, вызвавшие задержку психического развития у детей?
- Какие функции относительно сохранены у детей?
- Какие функции нарушены у этих детей?
- Как можно объяснить их школьную неуспеваемость (с точки зрения структуры нарушения)?
- Какие задачи коррекционной работы с каждым ребенком нужно поставить специалисту?

1) *Выписка из истории болезни (автор Ю.Г. Демьянов).*
 Н.В. (11 лет) направлен в детскую психиатрическую больницу в связи с трудностями в поведении и плохой школьной успеваемостью. Клинический диагноз: задержка психического развития с невропатическим синдромом. Больной от второй беременности, протекавшей без осложнений. Роды на 7-м месяце после падения матери на улице. Закричал после похлопывания. Вскармливался искусственно. До трех лет перенес диспепсию, дизентерию, корь, ветряную оспу, в дальнейшем – частые простудные заболевания. Темп раннего психомоторного развития без заметных нарушений. С грудного возраста отличался плаксивостью, капризностью, наблюдались частые срыгивания после кормления, сон чуткий и беспокойный, до 4 лет ночные страхи, непостоянно – ночное недержание мочи. В яслях и детском саду был капризен, нетерпелив, раздражителен, драчлив. В массовой школе с 7 лет. С трудом приобретал навыки чтения, письма и счета. Без соответствующих знаний формально переводился во второй и третий классы, обучение в последнем дублирует.

К занятиям интереса не проявлял, на уроках отвлекается, грубит учителям в ответ на замечания, ссорится и дерется с детьми, нередко сбегает с уроков. Психологическое обследование: легко вступает в контакт с окружающими, охотно играет с ребятами в различные игры. Во время игр легко возбудим, много спорит и кричит, затевает драки. Всегда с интересом смотрит телепередачи, слушает чтение книг. Перед сном долго ворочается в постели, шалит с соседями. Сон с яркими сновидениями, во время сна разговаривает, вскрикивает, иногда падает с постели. К клиническим беседам относится с интересом. Излишне суетлив, мимика живая и выразительная. Хорошо ориентирован в бытовых вопросах. Быстро и точно выполняет операции классификации и сравнения предметов, раскрывает нелепости в картинках и рассказах, выносит правильные суждения при анализе сказок и басен, понимает переносный смысл пословиц и метафор. В то же время обнаруживает повышенную истощаемость внимания. Чтение и письмо с элементами дисграфии и дислексии на почве недостаточности анализа и синтеза слов. Техника устного счета слабая. Затрудняется в оставлении плана решения арифметических задач в несколько действий и последовательной реализации этого плана [13].

2) *Выписка из истории болезни (автор Ю.Г. Демьянов).* К.В. (10 лет). Клинический диагноз: задержка психического развития с церебрастеническим синдромом. В анамнезе: мальчик от первой беременности, протекавшей с токсикозом на протяжении всего срока, на 5-м месяце мать перенесла грипп. Роды со стимуляцией, преждевременное излитие околоплодных вод. С первого года страдает частыми пневмониями, в 4 года перенес сотрясение головного мозга. Темп и характер раннего развития без особенностей. Посещал ясли и детский сад. В массовой школе с 7 лет, в первом классе обучается 3-й год. Тяжело переносит свою неуспеваемость. Стал чрезмерно плаксивым, раздражительным, обидчивым, иногда отказывается посещать школу. Психологическое обследование: легко вступает в контакт, впечатлителен, обидчив. Отмечаются небольшие затруднения в узнавании пунктирных и наложенных друг на друга контурных изображений. Нарушена дифференцировка некоторых фонем. Снижен объем непосредственной памяти: воспроизводит 3–4 слова и 3–4 картинки из десяти предложенных. Обнаруживает трудности в заданиях на пространственный анализ и синтез: неправильно складывает фигуры из палочек при расположении образца под углом к нему, с многочисленными пробами складывает разрезные картинки, затрудняется в сложении фигур из кубиков Кооса. При выполнении подобных заданий быстро обнаруживает признаки утомления – становится рассеянным, раздражительным, при неудачах

начинает плакать. Испытывает трудности в понимании сравнительных оборотов речи, в понимании значения предлогов «перед» и «за». Не усвоил последовательность дней недели и месяцев. Затрудняется в воспроизведении в нужной последовательности ряда слов, только после 12-кратного повторения смог воспроизвести без ошибок простое четверостишие. В заданиях на классификацию, группировки, сравнение предметов и явлений друг с другом, на понимание моральных сторон сказки серьезных трудностей не испытывает, удачно использует предлагаемую в случае необходимости помощь. Состояние школьных навыков: дислексия в виде пропусков, перестановок и замен букв, дисграфия вследствие смешения сходных по начертанию букв. Представление о составе числа не сформировано, операции сложения и вычитания в пределах 10 проводит медленно и с ошибками. При беседах на отвлеченные темы, во время подвижных игр с ребятами долго не проявляет признаков утомления. На уроках и при выполнении экспериментальных заданий конструктивного характера становится сонным, капризным, вялым [8].

2. Проанализируйте результаты изучения зоны ближайшего развития, полученные в исследовании В.И. Лубовского. Сравните зону ближайшего развития у детей с задержкой психического развития и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Детям предлагали описать показанные им предметы и сравнить их между собой. Фиксировалось количество признаков, которые выделили дети при описании предметов как с помощью взрослых так, и самостоятельно. Результаты отражены в таблице.

Группа детей	Количество самостоятельно выделенных признаков объекта	Количество признаков, выделенных с помощью взрослых
Нормально развивающиеся дети	12	–
Дети с ЗПР	6,5	10,5
Дети с интеллектуальной недостаточностью	4,5	5,7

Литература

1. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.

2. Винникова, Е. А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 18–24.
3. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Дети с задержкой психического развития / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
5. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
6. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.
7. Марковская, И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития / И. Ф. Марковская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 28-34.
8. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 / Всемирная организация здравоохранения ; пер. на рус. яз. О. Ю. Донец ; науч. ред. и предисл. А. Н. Моховикова ; вступ. ст. А. А. Северного. – М. : Смысл ; СПб. : Речь, 2003. – 407 с.
9. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
10. Психология детей с задержкой психического развития. Изучение. Социализация. Психокоррекция : хрестоматия : учеб. пособие для вузов / сост. О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.
11. Семаго, М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.
12. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 94 с.
13. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя / Е. С. Слепович. – 2-е изд., доп. – Минск : Нар. Асвета, 1989. – 62 с.
14. Слепович, Е. С. Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью : метод. рекомендации / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – Минск : Дет. фонд ООН, 2005. – 96 с.
15. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие для вузов / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2002. – 312 с.

16. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

17. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава ; пер. с чеш. – М. : Медицина, 1986. – 256 с.

18. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

19. Усанова, О. Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей : учеб. пособие для студентов / О. Н. Усанова. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 201 с.

20. Фурманов, И. А. Психология депривированного ребенка : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – М. : Академия, 2004. – 319 с.

Практическое занятие № 7

Тема: Дефицитарное психическое развитие

1. Понятие дефицитарного психического развития. Систематика нарушений сенсорной сферы.

2. Дефицитарное психическое развитие: дети с нарушениями зрения.

2.1. Этиология и классификация нарушений зрения у детей.

2.2. Психическое развитие детей с нарушениями зрения.

2.3. Общая характеристика психического развития в условиях зрительной депривации.

2.4. Психическое развитие детей с нарушениями зрения в раннем, дошкольном возрасте и школьном возрасте.

2.5. Структура нарушения при недостатках зрения у детей.

3. Дефицитарное психическое развитие: дети с нарушением слуха.

3.1. Этиология и классификация нарушений слуха у детей.

3.2. Закономерности психического развития и структура нарушения при недостатках слуха.

3.3. Психическое развитие неслышащих детей на разных возрастных этапах.

3.4. Психическое развитие слабослышащих детей.

4. Дефицитарное психическое развитие: дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

4.1. Нарушения движений у детей как результат заболевания нервной системы.

4.2. Психическое развитие детей с детским церебральным параличом. Формы ДЦП.

4.3. Структура нарушения при двигательных нарушениях.

5. Особенности социализации и социальной адаптации при дефицитарном развитии.

Вопросы для размышления

1. Сторонником какой точки зрения на развитие незрячего ребенка вы являетесь:

- а) развитие ребенка является серьезно нарушенным;
- б) развитие ребенка серьезно не страдает, т. к. действуют механизмы компенсации?

Приведите аргументы в поддержку каждой из приведенных точек зрения.

2. При каких условиях возможна максимально полная компенсация нарушений в развитии незрячего ребенка?

3. Сравните особенности психического развития детей со следующими видами нарушений зрения (найдите сходство и различия):

- незрячие и слабовидящие;
- незрячие с рождения и ослепшие;
- раноослепшие и поздноослепшие;
- слабовидящие и поздноослепшие.

4. Объясните, как вы понимаете явление вербализма в развитии речи детей с нарушениями зрения.

5. Как можно объяснить тот факт, что среди незрячих детей дошкольного и младшего школьного возрастов широко распространены нарушения произношения звуков и слов? Ведь детям доступно восприятие и понимание речи в полном объеме, т. к. слух у них полностью сохранен и возможности правильного произношения по подражанию на слух сохранены.

6. Почему у незрячих детей часто наблюдаются стереотипные повторяющиеся движения, на основании которых их ошибочно относят к детям с аутистическими нарушениями? Как можно различить детей этих двух категорий?

7. Какие системы речи используются неслышащими людьми? Покажите их преимущества и недостатки.

8. Докажите, что жестовый язык действительно является языком. Как вы понимаете, что такое компенсации глухоты?

9. Приведите аргументы в пользу идеи о том, что психика и движения развиваются взаимосвязано. Попробуйте найти примеры, опровергающие эту взаимосвязь.

10. Почему у ребенка с ДЦП страдает большинство психических функций?

11. Как вы считаете, у детей с ДЦП нарушения мышления являются первичным или вторичным нарушением?

12. При каких условиях возможен такой уровень психического развития ребенка с ДЦП, который максимально приближен к возрастной норме?

Практические задания

1. Прочитайте отрывок, приведенный ниже. Проанализируйте, с помощью каких органов чувств воспринимает окружающий мир незрячая девочка Габи. Какой орган чувств является ведущим в этом процессе? Какую роль играет речь (обозначение предметов и явлений словами) в ее познании мира?

«Для Габи не безразлично, что надеть. Она всегда спрашивает, какую одежду ей надевают. Девочка чувствует, что ей к лицу, а что не идет, и следит за тем, чтобы я ее не обманула. Иногда она говорит, что хотела бы надеть красный свитер, от которого не чешешься. У нее особые представления. Габи может даже назвать свои вещи по цвету ткани. Она спрашивает меня: «Какого цвета эти брюки?». Я говорю: «Теперь ты надеваешь синие брюки». Несмотря на то, что все ее брюки из однотипной ткани, она, ощупав их пальцами, точно называет цвет. Габи всегда хочет быть одетой со вкусом. Если же мы идем в гости, она просит одеть ее нарядно».

«Кроме умения ощупывать предметы, у Габи сильно развиты слух и обоняние, намного сильнее, чем у нас. В этом мы убеждаемся на прогулках. Во время непринужденной беседы Габи вдруг говорит: “Мамочка (или папочка), прислушайся, какая это птица так красиво поет?”

Мы с мужем вообще не обратили на это внимания. А ведь на самом деле какая-то птичка издает чудесные звуки. Мы не знаем, что за птичка, но Габи хочет обязательно узнать. Габи четко различает шумы на улице. По звукам она определяет номера маршрутов автобусов (67-й или 47-й?) или в каком мы магазине (электротоваров или продовольственном?). Габи всегда интересуется, куда мы идем. Когда мы проходим мимо булочной, она говорит: “Хм, здесь пахнет хлебом”. По запаху типографской краски Габи определяет, что в этом магазине продаются книги и картины. Она всегда чувствует и знает, что мы уже дома. Итак, запахи улицы она воспринимает более обостренно, чем другие люди. Когда мы идем по мостовой, чтобы встретить нашего папу, Габи точно знает эту дорогу. Если же мы идем в обход нашего дома, она говорит: “Но, мамочка, мы идем не по той дороге; разве ты не хочешь встретить нашего папу?” Я говорю тогда: “Ты права, но я должна зайти еще в магазин за покупками”.

Габи чувствует время и расстояние. Если, например, мы идем со стороны парка, то Габи определяет, что недалеко живет бабушка. Если же со стороны площади, то она знает, что мы скоро будем дома. Она никогда не ошибается: «Мамочка (или папочка), мы уже дома».

Когда мы сворачиваем в переулок, где расположен наш дом, Габи ощущает всегда дуновение ветра, хотя на улице не ветрено. Профессор по глазным болезням объяснил нам, что у Габи сильно развито ощущение движения воздушных масс» (К. Г. Юнг. Дети с отклонениями. Родители о своих детях, 1987).

2. Прочитайте следующий пример и попытайтесь понять, почему у ребенка нарушение слуха не было диагностировано вовремя. Какие объективные и субъективные причины вы можете назвать?

Герберт (7 лет). Поступил в консультацию с диагнозом предполагаемого аутизма. По предварительным данным, у него не отмечалось динамики в умственном развитии, он вел себя как маленький ребенок, испытывал трудности в концентрации внимания и был агрессивным по отношению к другим детям. Он был возбудим и, казалось, не понимал, что ему говорят. Он мог провести несколько часов, решая головоломки, а потом переделывать их заново; отказывался играть с другими детьми. Он очень любил своих родителей.

Раннее развитие его было нормальным, правда, он заметно позже начал говорить. Грамматика речи его была довольно спутанной, а произношение – плохим и нечетким. В возрасте двух с половиной лет его осмотрел опытный аудиолог, который сказал, что слух мальчика, вероятно, является нормальным, однако необходимо повторное обследование в течение года. Вскоре семья переехала в другой город, и повторное обследование не было проведено.

Задержки в развитии речи мальчика сначала объясняли тем, что мальчик рос в семье, где говорили на двух языках, позже их стали объяснять эмоциональными нарушениями у ребенка. Во время беседы с консультантом Герберт был внимательным, отзывчивым, с удовольствием общался с врачом, в ответ на просьбу разъяснял смысл того, что он говорил, однако он часто неправильно понимал то, что ему говорили.

Поведение Герберта было совершенно не похоже на поведение ребенка с аутизмом, но многое позволило предположить, что у ребенка нарушение слуха. Во-первых, речь его была нарушена, и ее качество говорило о возможном нарушении за счет глухоты. Во-вторых, затруднения понимания речи не согласовывались с его языковыми возможностями и степенью развития способности к совместным действиям.

Клиническое обследование подтвердило вероятную глухоту, включающую потерю реакции на звуки высокого тона. Специалисты-аудиологи установили слуховой протез и организовали специальную дополнительную помощь в школе. Вскоре его эмоциональное состояние улучшилось, и год спустя он уже был хорошо адаптирован и лучше учился в школе [9].

3. Некоторые специалисты считают, что неслышащий от рождения ребенок лучше развивается при воспитании его в семье с неслышащими родителями, чем в семье со слышащими родителями. Как вы считаете, какие аргументы приводят сторонники такой точки зрения?

Для выполнения данного задания познакомьтесь с выводами из исследований в области сурдопсихологии (излагается по [3]).

Неслышащие дети неслышащих родителей обнаруживают наибольшее количество эмоциональных проявлений разного типа, в том числе интеллектуальных эмоций, и приближаются по этим показателям к слышащим детям. Неслышащие дошкольники, имеющие слышащих родителей, показали наименьшее количество эмоций в разных жизненных ситуациях. В отличие от слышащих матерей неслышащие матери, как правило, обеспечивают необходимое эмоциональное общение со своим ребенком, поэтому неслышащие дети неслышащих родителей, воспитываемые дома, по количеству эмоциональных проявлений приближались к слышащим.

Наиболее успешно опознавали эмоции по их внешнему выражению те дети, у которых родители также имели нарушение слуха, а менее успешно – неслышащие дети слышащих родителей.

Неслышащие дети неслышащих родителей обладают большей социальной зрелостью по сравнению с детьми, имеющими слышащих родителей.

4. Как вы считаете, может ли неслышащий человек получить водительские права и водить машину? Обоснуйте свою точку зрения. Почему в «Правилах дорожного движения» предусмотрен знак «Инвалид по слуху», который прикрепляется к заднему стеклу автомобиля, управляемого человеком с нарушением слуха?

5. Прочитайте книги, главным героем которых являются люди с нарушением функций опорно-двигательного аппарата (А. Маршал «Я умею прыгать через лужи», С. Цвейг «Нетерпение сердца»). Напишите эссе по прочитанной книге. В эссе необходимо раскрыть следующие вопросы:

- Какие чувства переживает герой книги в связи с имеющимися у него двигательными нарушениями?
- Как складываются у него отношения с окружающими?

• От каких условий зависит успешная интеграция таких людей в общество?

6. Составьте таблицу «Нарушения психического развития при разных формах ДЦП», используйте литературу к данной теме.

Форма ДЦП	Клиническая характеристика (мышечный тонус, пораженные конечности)	Внешний вид ребенка, двигательные навыки	Общая характеристика отклонений в психическом развитии	Характеристика развития отдельных психических функций

7. Проанализируйте высказывание мамы ребенка, которая выражает свое мнение о его заболевании. «Мой мальчик плохо ходит, у него ножки переkreшиваются, и он становится на носочки. С головой у него все в порядке, он умный, все понимает, но чуть-чуть плохо говорит, шепелявит. У него ножки больные, и врачи говорят, что у него ДЦП, а заболел он только в 4 года, до этого был здоровенький».

Какие ошибочные суждения о заболевании ребенка содержатся в этом высказывании?

Литература

1. Блинникова, И. В. Ранние этапы развития речи в условиях зрительной депривации / И. В. Блинникова // Психол. журн. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 55–65.

2. Блинникова, И. В. Роль зрительного опыта в раннем психическом развитии детей / И. В. Блинникова // Психол. журн. – 2000. – Т. 21, № 3. – С. 49–54.

3. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

4. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М. : Советский спорт, 2004. – 304 с.

5. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушением слуха / Р. М. Боскис. – М. : Просвещение. – 1988. – 128 с.

6. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.

7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982 – 1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 368 с.

8. Глухих – нет / Медиа-портал для глухих и слабослышащих [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gluxix.net/>. – Дата доступа: 30.11.2011.

9. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : справ.-метод. пособие для учителей / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990. – 223 с.

10. Ермолович, З. Г. Тифлопсихология: особенности чувственного отражения мира слепыми и слабовидящими : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / З. Г. Ермолович. – Минск : БГПУ им. М. Танка. – Ч. 1. – 71 с.

11. Загорянская, М. Е. Эпидемиология нарушения слуха у детей / М. Е. Загорянская, М. Г. Румянцева // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 14–20.

12. Калижнюк, Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э. С. Калижнюк. – Киев : Вища школа, 1987. – 272 с.

13. Крайнин, В. А. Человек не слышит / В. А. Крайнин, З. М. Крайнина. – М. : Знание, 1984. – 144 с.

14. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.

15. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

16. Леонгард, Э. И. Развитие детей с нарушенным слухом в семье / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. – М. : Просвещение, 1991. – 319 с.

17. Литвак, А. Г. Тифлопсихология : учеб. пособие для пединститутов / А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

18. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.

19. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.

20. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 304 с.

21. Обухова, Т. И. Основы дошкольной сурдопедагогике : учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова. – Минск : БГПУ, 2001. – 52 с.

22. Пелымская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 223 с.

23. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева [и др.]. – М. : Педагогика, 1971. – 448 с.

24. Розанова, Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 231 с.

25. Семенова, К. А. Лечение двигательных расстройств при детском церебральном параличе / К. А. Семенова. – М. : Медицина, 1979. – 185 с.

26. Смирнова, И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП / И. А. Смирнова. – СПб. : Детство-пресс, 2003. – 160 с.

27. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 250 с.

28. Солнцева, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л. И. Солнцева. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

29. Солнцева, Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. – 3-е изд. – М. : ИКП РАО, 2004. – 68 с.

30. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие для вузов / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2002. – 312 с.

31. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

32. Станимирович, Д. Значение опыта общения слепого ребенка с физической и социальной средой / Д. Станимирович // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 65–68.

33. Тигранова, Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей (младший школьный возраст) / Л. И. Тигранова. – М. : Педагогика, 1978. – 96 с.

34. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для вузов / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – М. : Владос, 2004. – 368 с.

На практических занятиях (раздел «Варианты дизонтегенеза») обсуждение фрагментов видеофильма «Дети с особенностями развития: особенности их развития и реабилитации» (автор – И. Е. Валитова) и проведение первичного обобщенного анализа видеоматериалов по следующим показателям:

- характерные поведенческие особенности детей;
- особенности их общения со взрослыми;
- уровень заданий, доступных для выполнения детьми;
- педагогические приемы организации поведения и деятельности детей, усвоения ими материала занятий.

После обобщенного анализа каждого эпизода видеоматериалов необходимо ответить на следующие вопросы о ребенке:

- Соответствует ли уровень развития ребенка возрастным нормативам?

– Какие особенности поведения и общения ребенка свидетельствуют об отклонениях в его развитии?

– Какая сфера психического развития в большей степени развивается с отклонениями от нормального хода развития: двигательное, умственное, речевое, эмоциональное, социальное развитие?

– Какой вид отклоняющегося развития более всего вероятен у данного ребенка?

– Какие задачи коррекционной работы необходимо решать применительно к данному ребенку?

Лабораторные занятия № 1–4

К лабораторным занятиям студенты готовятся к выполнению следующих заданий.

Практическое задание 1

Обсуждение документальных фильмов «Клеймо», «Безграничные люди».

Вопросы для обсуждения:

1. Каково ваше общее впечатление при просмотре фильма (что чувствовали?) Что удивило вас, поразило (приятно, неприятно)?

2. Какой эпизод оказал на вас самое сильное влияние?

3. Продолжите фразы: «Я никогда не думал(а), что...»; «Для меня по-новому прозвучала тема (вопрос, позиция)...»; «Я понял(а), что...»; «И все же я думаю, что.....».

Практическое задание 2

Написание синквейна на тему: «Ребенок с особенностями в развитии»

Практическое задание 3

Подготовьте выступление-презентацию «Известные люди с особенностями в развитии»

Практическое задание 4

Запишите известные вам истории успеха людей с инвалидностью.

Практическое задание 5

Когда студенты впервые знакомятся с существованием детей с отклонениями в развитии, особенно с теми, у кого имеются тяжелые расстройства, трудно поддающиеся коррекции, они испытывают тяжелые эмоциональные состояния, такие как шок, страх, беспокойство, тревога, удивление и гнев. В целом их состояние можно описать такими словами: «Почему люди допускают рождение и существование таких детей, ведь такие дети испытывают мучения, а какие мучения испытывают их родители! Нужно сделать все, чтобы такие дети не рождались или, если уж

они и родились, то они не должны жить!» Другими словами, это призыв к насильственному лишению жизни детей с тяжелыми пороками развития.

Выскажите свое мнение по данному вопросу.

Каков смысл существования в обществе детей с особенностями развития? Для чего такие люди нужны обществу?

Выскажите свое мнение по данному вопросу.

Практическое задание 6

Подготовьтесь к созданию коллажей с помощью средств арт-терапии на следующие темы: ребенок с интеллектуальной недостаточностью, ребенок с задержкой психического развития, ребенок с нарушениями зрения, ребенок с нарушениями слуха, ребенок с РДА, гиперактивный ребенок, ребенок с двигательными нарушениями. Подготовьтесь к презентации выполненных работ.

Практическое задание 7

Попытайтесь представить мир глазами ребенка, лишённого зрения. Опишите, каким образом незрячий ребенок в возрасте 6 лет воспринимает, распознает и узнает следующие объекты:

- знакомого человека;
- нового, незнакомого человека;
- поездку в машине по знакомому маршруту;
- понятие «фрукты»;
- выражение «это очень-очень далеко»;
- свою любимую игрушку и книгу.

Практическое задание 8

Представьте себя в роли специалистов по сурдотехнике, которая разрабатывает технические устройства для людей с нарушением слуха. Предложите, как можно помочь неслышащему человеку в следующих трудных для него ситуациях:

- воспринять звонок телефона;
- воспринять звонок в дверь;
- заметить свисток закипевшего чайника;
- просмотр видеоматериалов с разговорной речью;
- восприятие лекции, читаемой преподавателем;
- восприятие звука приближающегося транспорта.

Практическое задание 9

Обсуждение художественных фильмов о людях с особенностями в развитии:

Интеллектуальные нарушения: «Форрест Гамп», «Великан», «Леон и Ольвидо». «Что гложет Гилберта Грейпа?», «Любовь и надежда», «Я тоже», «День восьмой», «Любовь и надежда», «После жизни», «Я – Сэм», «Цветы для Элджернона», «Солнечные дети».

Аутизм и расстройства аутистического спектра: «Щенок», «Мальчик на лошади», «Бен Икс», «Дьяволы», «Человек дождя», «Адам», «Тэмпл Грандин», «Маленький дневник большой жизни».

Двигательные нарушения: «Великан», «Саймон Бирч», «Деревенские крокодилы», «Сумасшедший», «Надувной Арт», «Ключи от дома», «Сумасшедший», «Хокинг», «Пробуждение», «Море внутри», «Эта жизнь для тебя», «Внутри себя я танцую», «Моя левая нога», «Секс, наркотики и рок-н-ролл», «Жизнь с препятствиями».

Нарушения слуха и речи: «Дорогой Фрэнки», «Гранит науки», «Молчаливое согласие».

Зрительные нарушения: «Ночь светла». «Диалог в темноте».

После просмотра фильмов продолжите следующие высказывания (задание выполняется в письменном виде):

1. Общее впечатление, которое сложилось у меня от просмотра фильма.....
2. Я испытал(а).....
3. Наиболее впечатляющим для меня было.....
4. Самым сложным при просмотре фильма для меня было.....
5. Наиболее удивительным для меня было.....
6. Наиболее предсказуемым для меня было.....
7. Наиболее непредсказуемым для меня было.....
8. Меня неприятно удивило то, что.....
9. Я очень рад(а), что.....
10. Мне бы хотелось.....
11. Мне захотелось прекратить смотреть фильм в момент, когда.....
12. При просмотре фильма меня раздражало.....
13. Моя мотивация сошла на «нет», когда.....
14. Моя мотивация усилилась, когда.....
15. Я никогда не думал(а), что.....
16. Я хотел(а) бы сказать.....

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ**Раздел 1. «Общая психология»**

1. Специфика научной психологии, ее отличие от житейской.
2. Развитие представлений о предмете и методе психологии в истории психологической науки.
3. Понятие отражения, его значение для понимания природы психического.
4. Современные представления о природе и функциях психики, основные характеристики психического.
5. Критерий психического отражения. Этапы развития поведения и психики в филогенезе.
6. Сознание как высший уровень развития психики, его основные психологические характеристики и свойства.
7. Теория культурно-исторического развития высших психических функций (Л.С. Выготский).
8. Структура сознания (А.Н. Леонтьев). Сознание и бессознательное.
9. Методологические принципы современной отечественной психологии.
10. Классификация и характеристика методов исследования в психологии.
11. Психологический факт и психическое явление. Систематика психических явлений.
12. Организация научного исследования в психологии.
13. Деятельность как специфическая форма активности человека, ее психологические характеристики.
14. Понятие о мотивах, целях и задачах деятельности. Структура деятельности (А.Н. Леонтьев).
15. Потребности как источник активности, специфика потребностей человека.
16. Действие как основная единица деятельности, его характеристика и микроструктура.
17. Проблема формирования навыка. Интериоризация и экстериоризация.
18. Психологическая характеристика основных видов деятельности.
19. Понятие об общении. Общение и деятельность. Общение и совместная деятельность.
20. Многоплановый характер общения: стороны, мотивы, результат. Средства общения.

21. Понятие об ощущениях. Классификации ощущений.
22. Свойства и закономерности ощущений.
23. Понятие о восприятии. Перцептивные действия.
24. Общие свойства восприятия.
25. Понятие о мышлении и его видах.
26. Мыслительный процесс и операции мышления.
27. Понятие о языке и речи. Виды и функции речи.
28. Процесс формирования речевого сообщения. Внутренняя речь.
29. Понятие о памяти и ее видах.
30. Характеристика и закономерности процессов памяти.
31. Понятие о внимании и его функциях.
32. Свойства и виды внимания.
33. Понятие о воображении и его функциях.
34. Виды воображения. Механизмы и способы воображения.
35. Понятие об эмоциональных процессах и их функциях.
36. Общие свойства эмоциональных процессов. Средства выражения эмоций и чувств.
37. Виды эмоциональных состояний.
38. Непроизвольное, произвольное и волевое действия. Функции воли.
39. Структура волевого акта.
40. Индивид и личность. Основные свойства личности, ее функции и структура.
41. Взгляды на личность в различных психологических направлениях.
42. Характеристика потребностно-мотивационной сферы в структуре личности.
43. Характеристика эмоционально-волевой сферы в структуре личности.
44. Характеристика сферы самосознания в структуре личности.
45. Биологическое и социальное в развитии личности. Понятие социализации.
46. Понятие об индивидуальности. Задатки и способности.
47. Психологическая характеристика темперамента.
48. Понятие о характере. Соотношение характера, темперамента и личности.

Раздел 2. «Основы специальной психологии»

1. Специальная психология как наука. Предмет и задачи специальной психологии, ее связь с другими науками.
2. История становления специальной психологии.
3. Основные отрасли современной специальной психологии.
4. Каритативная, клиническая, реабилитационная и социальная модели отношения к людям с нарушениями в развитии.
5. Ребенок с отклонениями в развитии в общественном сознании: история и современность.
6. Роль и значение Л.С. Выготского в становлении и развитии специальной психологии.
7. Общая характеристика отклоняющегося развития.
8. Проблема нормы и патологии психического развития, ее значение в специальной психологии.
9. Причины отклонения в психическом развитии.
10. Роль биологических факторов в возникновении отклонений в психическом развитии.
11. Роль социальных факторов в возникновении отклонений в психическом развитии. Понятие депривации, ее виды.
12. Факторы вариативности отклоняющегося психического развития (опосредующие факторы, факторы резистентности и уязвимости).
13. Классификации детей с особенностями психофизического развития.
14. Психологическая теория деятельности. Проблема обучения детей с ОПФР с позиций теории деятельности.
15. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о происхождении психики человека, ее значимость для специальной психологии.
16. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, ее значимость для специальной психологии.
17. Теория А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций, ее значение для специальной психологии.
18. Теория социализации и социального влияния, ее значение для специальной психологии.
19. Принципы и методы специальной психологии.
20. Закономерности развития детей с особенностями психофизического развития.
21. Психический дизонтогенез. Понятие о структуре нарушенного развития.
22. Характеристика множественных физических и (или) психических нарушений.

23. Механизмы формирования вторичных нарушений.
24. Компенсация и коррекция отклонений в развитии, социально-психологическая реабилитация и абилитация в специальной психологии.
25. Характеристика семей, воспитывающих детей с ОПФР.
26. Детские образовательные учреждения как ведущий институт социализации.
27. Общая характеристика психического недоразвития. Классификации умственной отсталости.
28. Особенности психического развития детей с олигофренией в младенчестве и раннем возрасте.
29. Особенности деятельности и общения детей с олигофренией.
30. Особенности развития познавательных процессов у детей с олигофренией.
31. Психологическая характеристика детей с глубокими нарушениями интеллекта.
32. Общая характеристика поврежденного психического развития.
33. Клинико-психологическая характеристика разных вариантов поврежденного развития.
34. Общая характеристика задержанного психического развития.
35. Формы задержки психического развития.
36. Клинико-психологическая характеристика задержки психического развития.
37. Особенности деятельности и общения детей с ЗПР.
38. Особенности познавательного развития детей с ЗПР.
39. Психологические особенности детей с гиперактивностью и дефицитом внимания.
40. Общая характеристика дефицитарного психического развития.
41. Психическое развитие детей с двигательными нарушениями.
42. Клинико-психологическая характеристика детского церебрального паралича, формы ДЦП.
43. Психическое развитие детей с нарушениями зрения.
44. Психологические особенности незрячих и слабовидящих детей.
45. Психическое развитие детей с нарушениями слуха.
46. Психологическая характеристика неслышащих и слабослышащих детей.
47. Общая характеристика искаженного психического развития.
48. Клинико-психологическая характеристика детского аутизма.
49. Психологическая характеристика поведения и деятельности детей с аутизмом.
50. Познавательное и речевое развитие детей с аутизмом.
51. Общая характеристика дисгармоничного развития.

52. Дисгармоническое психическое развитие: патологические формирования личности и психопатия у детей.

53. Виды и группы психопатий.

54. Особенности познавательной деятельности, личности и межличностных отношений при дисгармоническом развитии.

55. Особенности социализации и социальной адаптации при дисгармоническом развитии.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / Л. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 176 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
4. Валитова, И. Е. Специальная психология : учеб. пособие / И. Е. Валитова. – Минск : Изд-во Гревцова, 2014. – 352 с.
5. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель-пресс ; Эксмо-пресс, 2000. – 1006 с.
6. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – 3-е изд. – М. : Университет, 2000. – 336 с.
7. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. материалы к курсу «Общая психология» : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
8. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособие для вузов / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2005. – 336 с.
9. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности : учебник / А. Н. Ждан. – 3-е изд. – М. : Пед о-во России, 2000. – 336 с.
10. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Магейчик. – Прага : АВИЦЕНУМ, 1984. – 335 с.
11. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб.заведений / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2003. – 144 с.
12. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избр. тр. / Н. С. Лейтес. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 464 с.
13. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие по направлению и специальностям «Психология, Клиническая психология» / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 345 с.
14. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – 4-е изд., стер. – М. : Академия : Смысл, 2007. – 511 с.
15. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С.15–19.

16. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2007. – 320 с.
17. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
18. Основа специальной психологии : учеб. пособие для студентов сред. мед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
19. Петровский, А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2005. – 512 с.
20. Психология : учеб. для гуманитар. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2007. – 656 с.
21. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 1998. – 688 с.
22. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
23. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 490 с.
24. Соколова, Е. Е. Введение в психологию : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
25. Сорокин, В. М. Практикум по специальной психологии : учеб.-метод. пособие / В. М. Сорокин, В. Л. Кокоренко ; под науч. ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Речь, 2003. – 122 с.
26. Сорокин, В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.
27. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 512 с.
28. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2003. – 464 с.
29. Усанова, О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова. – СПб. : Питер, 2006. – 400 с.
30. Шапогал, И. А. Специальная психология : учеб. пособие / И. А. Шапогал. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 224 с.

Дополнительная литература

31. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
32. Васильева, Т. В. Методология психологического исследования :

учеб.-метод. комплекс / Т. В. Васильева, Д. Э. Синюк; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2012. – 159 с.

33. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

34. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

35. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд. испр. – М.: Лабиринт, 1996. – 352 с.

36. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 368 с.

37. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева; под ред. Т. О. Епифанцева. – 2-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 486 с.

38. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 460 с.

39. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

40. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

41. Козубовский, В. М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учеб. пособие для вузов / В. М. Козубовский. – 2-е изд. – Минск: Амалфея, 2005. – 256 с.

42. Козубовский, В. М. Общая психология: познавательные процессы: учеб. пособие для вузов / В. М. Козубовский. – 2-е изд. – Минск: Амалфея, 2007. – 368 с.

43. Леонтьев, А. Н. К теории развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 281–302.

44. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – изд. 2-е доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 259 с.

45. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

46. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

47. Синюк, Д. Э. Сборник заданий и упражнений для самостоятельной работы студентов по общей психологии: практикум / Д. Э. Синюк, Е. А. Гузюк; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2011. – 77 с.

48. Соколова, Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии: хрестоматия / Е. Е. Соколова. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 653 с.

49. Станиславский, К. С. Собрание сочинений : в 9 т. [Электронный ресурс] / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – Т. 2 : Работа актера над собой. Часть 1 : Работа над собой в творческом процессе переживания: дневник ученика / Ред. и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский. Ком. Г. В. Кристи и В. В. Дыбовского. – Режим доступа : [https:// www.litmir.me/br/?b=158102&p=1](https://www.litmir.me/br/?b=158102&p=1). – Дата доступа: 02.10.2018.

50. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – С. 120.

51. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Ин-т практической психологии : Воронеж : МОДЭК, 1998. – 544 с.

52. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

53. Учебно-исследовательская работа студентов: методика выполнения курсовой работы по психологии : учеб.-метод. пособие для студентов психол. и пед. специальностей ун-та / Л. Г. Лысюк [и др.] ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, каф. психологии развития. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – 49 с.

54. Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

55. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 2001. – 606 с.

56. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

57. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.