

Учреждение образования  
«Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка»  
Факультет дошкольного образования  
Кафедра общей и детской психологии

рег. № УМ 31-01-№ 51-2014 29.08.2014

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой  
общей и детской психологии

О.В. Леганькова

19 03 2014 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета  
дошкольного образования

А.Н. Касперович

19 03 2014 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

**ПСИХОЛОГИЯ**

для специальности

1-01 01 Дошкольное образование

Составители: канд. психол. наук, доцент О.В. Леганькова;  
канд. психол. наук, доцент Л.В. Финькевич; преподаватели Т.С. Аверьянова,  
И.А. Белокурская, А.Л. Сялицкая, С.С. Шипицкая

Рассмотрено и утверждено

на заседании Совета БГПУ 26 06 2014 г. протокол № 9

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности педагога. Систематическое изучение психологии является неотъемлемой частью профессионально – педагогического образования студентов педагогического вуза, так как расширение и углубление психологических знаний и умений, понимание общих, индивидуальных и возрастных закономерностей развития психики воспитанников основой для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в учреждениях образования, способствует повышению эффективности обучения и воспитания.

Настоящий учебно-методический комплекс (УМК) предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование» и преподавателей, читающих дисциплину «Психология». Он включает в себя следующие разделы: теоретический, практический, контроля знаний, вспомогательный.

УМК составлен в соответствии с содержанием типовой учебной программы дисциплины «Психология» для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика. Дисциплина «Психология» является одной из основных учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, составляющих основу профессиональной подготовки специалиста данного профиля высшей квалификации.

Учебная дисциплина «Психология» состоит из трех блоков: «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология». Ее изучение направлено на формирование у студентов педагогического вуза методологических основ психологии, системы категориальных понятий по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, целостного представления об особенностях психических явлений и специфике их развития и функционирования на разных возрастных этапах.

Рабочая программа составлена в соответствии со спецификой типового учебного плана факультета дошкольного образования, который предполагает в дальнейшем изучение таких учебных дисциплин как «Детская психология», «Педагогическая психология», что позволило перераспределить часы внутри раздела «Возрастная и педагогическая психология» и рассмотреть тему «Психическое развитие в юности и зрелом возрасте».

Знание условий и механизмов становления и совершенствования личности на разных этапах онтогенеза помогает педагогу не только следовать логике этих условий в образовательном процессе, но специально создавать и организовывать данные условия. Содержание программно-методического комплекса ориентировано на формирование психолого-педагогической, социальной компетентности и активизации личностной позиции, процессов самопознания педагога учреждения дошкольного образования.

В УМК предоставлен материал для организации самостоятельной работы студентов, он включает информационный материал по основным вопросам

программы, блоки вопросов для самоконтроля, вопросы и задания для семинарских и практических занятий для студентов дневной и заочной форм получения образования и др.

Изучение дисциплины предусматривает формирование психологической компетентности, которая определяет не только успешность профессиональной деятельности будущих педагогов, но качество всей жизни человека, способность эффективно взаимодействовать не только с детьми, но и их родителями, коллегами по работе, своими близкими. Соответственно, преподавание дисциплины носит личностно ориентированный характер, усваивая основное содержание каждой темы, студенты приобретают опыт применения этих знаний для лучшей ориентации в себе и понимания окружающих их людей. Для этого в учебно-методическом пособии представлены задания разных типов: проанализируйте ситуацию, проведите эксперимент, самодиагностика и другие

Данный учебно-методический комплекс разработан с учетом специальности студентов. Будущие педагоги системы дошкольного образования должны быть особенно компетентными в вопросах психологического анализа фактов современной жизни и понимания закономерностей функционирования и развития психики в процессе онтогенеза. Анализ в ходе изучения дисциплины практических ситуаций на примерах дошкольного и младшего школьного возраста является пропедевтикой дальнейшего психологического образования студентов, изучения ими учебных дисциплин «Детская психология» и «Педагогическая психология» и позволяет активно использовать полученные знания в рамках общей профессиональной подготовки студентов при освоении педагогических дисциплин.

## РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Тема 1.1. Предмет, задачи и методы общей психологии (2 часа)

- 1. Предмет психологии. Основные этапы развития психологической науки.**
- 2. Методологические основы психологии. Классификация методов исследования.**
- 3. Структура современной психологии.**

#### 1. Предмет психологии. Основные этапы развития психологической науки.

Психология изучает закономерности возникновения, развития и функционирования психических процессов, состояний, свойств личности, занимающейся той или иной деятельностью, закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

*Особенности психологии:*

| психология представляет собой науку о самом сложном понятии, что пока известно человечеству. Она имеет дело со свойством высокоорганизованной материи, называемым психикой;

| психология является сравнительно молодой наукой. Условно ее научное оформление связывают с 1879 г., когда немецким психологом В. Вундтом в Лейпцигском университете была создана первая в мире Лаборатория экспериментальной психологии, организован выпуск психологического журнала, положено начало проведению международных психологических конгрессов, а также образована международная школа профессиональных психологов. Все это обеспечило возможность формирования мировой организационной структуры психологической науки;

| психология имеет уникальное практическое значение для любого человека, так как она позволяет глубже познать самого себя, свои возможности, достоинства и недостатки, а значит, и изменять себя, управлять своими психическими функциями, действиями и своим поведением, лучше понимать других людей и взаимодействовать с ними; она необходима родителям и педагогам, а также каждому деловому человеку, чтобы принимать ответственные решения с учетом психологического состояния коллег и партнеров.

Предметом психологии являются: психика, ее механизмы и закономерности как специфическая форма отражения действительности, формирование психологических особенностей личности человека как сознательного субъекта деятельности.

В истории науки сложились разные представления о предмете психологии:

| душа как предмет психологии признавалась всеми исследователями до начала XVII в., до того как сложились основные представления, а затем и первая система психологии современного типа. Представления о душе были и идеалистическими, и материалистическими. Наиболее интересной работой этого направления представляется трактат Р. Декарта «Страсти души»;



| в XVIII в. место души заняли явления сознания, т. е. явления, которые человек фактически наблюдает в отношении себя, – это мысли, желания, чувства, воспоминания, известные каждому по личному опыту. Основоположником такого понимания можно считать Дж. Локка;

| в начале XX в. появился и получил распространение бихевиоризм, или поведенческая психология, предметом которой стало поведение;

| согласно учению З. Фрейда действия человека управляются глубинными побуждениями, ускользающими от ясного сознания. Эти глубинные побуждения, по мнению психологов – последователей З. Фрейда, и должны быть предметом психологической науки;

| процессы переработки информации и результаты этих процессов как предмет психологии рассматривают когнитивная психология и гештальт-психология;

| личный опыт человека предметом психологии считает гуманистическая психология.

В качестве основного объекта психологии выступают социальные субъекты, их жизнедеятельностные связи и отношения, а также субъективные и объективные факторы, содействующие или препятствующие достижению ими вершин в жизни и творческой деятельности.

Основные задачи психологии:

- изучение механизмов, закономерностей, качественных особенностей проявления и развития психических явлений;
- изучение природы и условий формирования психических особенностей личности на разных этапах ее развития и в различных условиях;
- использование полученных знаний в различных отраслях практической деятельности.

## **2. Методологические основы психологии. Классификация методов исследования.**

*Уровни методологического анализа*

**ЧАСТНАЯ (СПЕЦИАЛЬНАЯ) МЕТОДОЛОГИЯ** Совокупность принципов, применяемых в определенной области, методология отдельной науки.

**ОБЩЕНАУЧНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ**

Учение о структуре, способах, методах познания.

**ФИЛОСОФСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ.**

Общий философский подход, самые общие принципы и методы познания явлений действительности.

*Взаимосвязь методологии, методов и методик исследования*

**МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ** Конкретное воплощение метода в соответствии с целью исследования.

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** Способы получения фактов проявления психики, отвечающих методологическим принципам.

**СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ** Общий путь построения психологического исследования.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ** Требования к построению исследования.

**МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ** Система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

*Основные методологические принципы в психологии*

**ПРИНЦИП ЕДИНСТВА СОЗНАНИЯ (ПСИХИКИ) И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Психика формируется и проявляется в деятельности.

**ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ (ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ)**

Всякое изучаемое психическое явление рассматривается как результат определенного развития, в его конкретной истории.

**ПРИНЦИП ДЕТЕРМИНИЗМА**

Обусловленность психологических процессов внешними и внутренними факторами.

**ПРИНЦИП ОБЪЕКТИВНОСТИ**

Исследователь и методы не оказывают влияния на получаемые результаты.

*Этапы психологического исследования*

**ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ**

Необходимость решения определенной проблемы.

Изучение литературы по данному вопросу.

Формулировка задач и целей исследования.

Определение объекта и предмета исследования.

Выдвижение гипотезы (возможный ответ на вопрос, заключенный в проблеме).

Подбор методов исследования в рамках определенной стратегии.

и в соответствии с основными методологическими принципами.

Отбор методик исследования.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ**

Сбор фактических данных с помощью различных методов и методик.

**ЭТАП ОБРАБОТКИ ДАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Количественный и качественный анализ данных исследования:

>анализ каждого зафиксированного факта;

>установление связей «факт - гипотеза»;

>выделение повторяющихся фактов;

>вариационно-статистическая обработка;

>составление таблиц, построение графиков и др.

**ЭТАП ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Установление правильности или ошибочности гипотезы исследования.

Интерпретация данных и формулирование выводов и рекомендаций.

Создание коррекционных программ.

### **3. Структура современной психологии.**

Современная психология — интенсивно развивающаяся область человеческого знания, тесно взаимодействующая с другими науками. Поэтому, как и любое развивающееся явление, психология постоянно изменяется: появляются новые направления поиска, проблемы, реализуются новые проекты, что часто приводит к возникновению новых отраслей психологии. Общим для

всех отраслей психологии является сохранение предмета: все они изучают факты, закономерности и механизмы психики (в тех или иных условиях, в той или иной деятельности, на том или ином уровне развития и т.д.).

В структуре современной психологии невозможно выделить единую науку, а только целый комплекс научных дисциплин, многие из которых претендуют на то, чтобы считаться самостоятельными науками. Различные авторы насчитывают до ста отраслей психологии. Эти научные дисциплины находятся на разных стадиях развития, связаны с различными сферами человеческой практики.

Ядром современной психологии является общая психология, которая изучает наиболее общие законы, закономерности и механизмы психики. Важнейшей психологической дисциплиной стала история психологии, в центре внимания которой — исторический процесс формирования и развития психологического знания.

Многочисленные отрасли психологии выделяются по различным основаниям.

Традиционно для классификации используются следующие основания:

- 1) конкретная деятельность (угсихология труда, медицинская, педагогическая психология, психология искусства, психология спорта и т.п.);
- 2) развитие {психология животных, сравнительная психология, психология развития, детская психология и т.п.);
- 3) социальность, отношения человека к обществу {социальная психология, угсихология личности, психология группы, угсихология класса, этнопсихология и т.д.).

Важным является выделение отраслей «по цели деятельности (получение или применение нового знания): фундаментальные и прикладные науки; по предмету исследования: психология развития, творчества, личности и т.д. На основе связей психологии с другими науками можно выделить психофизиологию, нейропсихологию, математическую психологию. Развитие сложных отношений психологии с различными сферами практики наблюдается в организационной, инженерной психологии, психологии спорта, педагогической психологии и т.д.».

В последние годы в нашей стране интенсивно развивается практическая психология. Можно согласиться с мнением В.Н. Дружинина, который указывает, что «практическая психология отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач». Однако есть основания полагать, что наметилась тенденция к становлению Практической психологии как особого вида психологической науки. Специфика практической психологии в том, что она не предметна, а объектна. Она больше ориентирована на целостную характеристику личности, в большей степени использует описания и типологии.

В настоящее время не существует законченной классификации психологических отраслей. Психология — наука молодая, находящаяся в процессе интенсивного развития, поэтому в ней постоянно возникают новые области, что приводит к появлению новых отраслей.

## Тема 1.2. Сознание

1. Основные этапы развития психики в филогенезе.
2. Психика и её свойства.
3. Сознание как высшая форма развития психики.
4. Неосознаваемые процессы.

### 1. Основные этапы развития психики в филогенезе.

Проблема возникновения психики в эволюции.

Психика – существующее в различных формах свойство высокоорганизованных живых существ и продукт их жизнедеятельности, обеспечивающее их ориентацию и деятельность. Психика - форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию. Человеческая психика не дана в готовом виде человеку с момента рождения и не развивается сама по себе. Только в процессе общения и взаимодействия ребёнка с другими людьми у него формируется человеческая психика. Таким образом, специфически человеческие качества (сознание, речь, труд и пр.), человеческая психика формируется у человека только прижизненно в процессе усвоения им культуры, созданной предшествующими поколениями. Существуют разные подходы к пониманию того, кому присуща психика: 1) антропсихизм (Декарт) - психика присуща только человеку; 2) панпсихизм (французские материалисты) - всеобщая одухотворённость природы, всей природе, всему миру присуща психика (камню в том числе); 3) биопсихизм - психика - это свойство живой природы (присущее и растениям); 4) нейрпсихизм (Ч. Дарвин) - психика свойственна только организмам, которые имеют нервную систему.

Психика человека - качественно более высокий уровень, чем психика животных (*Homo Sapiens* - человек разумный). Сознание, разум человека развивались в процессе трудовой деятельности, которая возникает в силу необходимости осуществления совместных действий, для добывания пищи при резком изменении условий жизни первобытного человека. Изготовление, употребление и сохранение орудий труда, разделение труда способствовали развитию абстрактного мышления, речи, языка, развитию общественно-исторических отношений между людьми.

В процессе исторического развития общества человек изменяет способы и приёмы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции в высшие психические функции. Единство высших психических функций образует сознание человека. Сознание - высшая, свойственная человеку форма обобщённого отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, формирования у человека внутренней модели внешнего мира, в результате чего достигается познание и преобразование окружающей действительности. Сознание развивается у человека только в социальных контактах. Сознание возможно лишь в условиях существования языка, речи,

возникающей одновременно с сознанием в процессе труда. В онтогенезе сознание ребёнка развивается сложным опосредованным путём. Психику ребёнка, младенца нельзя рассматривать как изолированную, самостоятельную психику. С самого начала существует устойчивая связь психики ребёнка и психики матери. Фрейд отмечал, что "мать учит любить ребёнка", она действительно вкладывает свою любовь (отношение) в психику ребёнка, поскольку мать (её образ) является для чувств и восприятия ребёнка действительно центром всех актов, всех благ и неприятностей. Следующий этап развития сознания - идентификация ребёнка с матерью. Эта идентификация является первичным человеческим отношением. Эпицентром сознания является сознание собственного "Я". Венцом развития сознания является формирование самосознания, которое позволяет человеку не только отражать внешний мир, но и выделять себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определённым образом относиться к нему. Значительный интерес представляют взгляды на сознание, высказанные Леонтьевым. Каждый человек в ходе индивидуального развития через овладение языком приобщается к сознанию - "совместному знанию", и лишь благодаря этому формируется его индивидуальное сознание. Итак, основные образующие сознания - смыслы и языковые значения.

Одна из гипотез относительно стадий развития психики была предложена А.Н. Леонтьевым, а позднее доработана К.Э. Фарби. В современной науке она известна как концепция Леонтьева – Фарби. Согласно этой концепции история развития психики и поведения животных делится на две стадии, которые, в свою очередь, включают в себя несколько уровней.

С позиций материализма психические явления возникли намного позднее появления жизни на Земле. Сначала живой организм обладал лишь свойствами раздражимости и самосохранения, которые проявлялись через механизмы обмена веществ с окружающей средой, а также через собственный рост и размножение, далее добавились чувствительность и способность к научению.

Изменившиеся условия жизни послужили толчком к изменению организма, появлению у него способностей отражать мир, лучше ориентироваться в окружающей действительности. Таким образом, в процессе эволюции в организмах живых существ выделилась нервная система, взявшая на себя функцию управления развитием, поведением и воспроизводством. Улучшение структуры и функций нервной системы послужило основным источником развития психики.

Могут быть выявлены главные тенденции развития психики:

- усложнение форм поведения (форм двигательной активности);
- совершенствование способности к индивидуальному научению;
- усложнение форм психического отражения.

Существует два важных общих положения: 1) Как показал А.Н. Леонтьев, каждая новая ступень психического развития начинается с усложнения деятельности, практически связывающей животное с окружающим его миром. Новая же форма психического отражения возникает вслед за этим усложнением деятельности и, в свою очередь, делает возможным ее дальнейшее развитие. 2) Имеет место несовпадение линий биологического и психического развития

животных. Например, животное, стоящее на более высокой ступени биологического развития (согласно зоологической систематике), не обязательно обладает и более развитой психикой. Уровень психического развития животного определяется (К.Э. Фабри) сложным соотношением таких факторов, как его морфология, условия жизни (экология) и его поведенческая активность. Периодизация эволюционного развития психики.

А.Н. Леонтьев выделяет в эволюционном развитии психики три стадии: 1) стадию элементарной сенсорной психики; 2) стадию перцептивной психики; 3) стадию интеллекта.

РЕПОЗИТОРИЙ

## Стадии развития психики

| Стадии психического отражения  | Уровни психического отражения |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Примеры живых существ, достигших этого уровня развития                                                                                   |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Элементарная сенсорная психика | Низший                        | Примитивные элементы чувствительности, развитая раздражимость                                                                                                                                                                                                                                     | Простейшие                                                                                                                               |
|                                | Высший                        | Наличие ощущений, способность к формированию элементарных условных рефлексов                                                                                                                                                                                                                      | Некоторые беспозвоночные, например: кольчатые черви, брюхоногие моллюски                                                                 |
| Перцептивная психика           | Низший                        | Отражение внешней действительности в форме образов предметов, интеграция воздействующих свойств в целостный образ вещи                                                                                                                                                                            | Некоторые низшие позвоночные, например: рыбы, насекомые; некоторые высшие беспозвоночные, например: членистоногие и головоногие моллюски |
|                                | Высший                        | Элементарные формы мышления                                                                                                                                                                                                                                                                       | Высшие позвоночные, например птицы; некоторые млекопитающие                                                                              |
|                                | Наивысший                     | Выделение в практической деятельности особой подготовительной фазы, способность решать задачу разными способами, перенос найденного решения в новые условия, создание и использование примитивных орудий, усмотрение и учет причинно-следственных связей между явлениями в практических действиях | Некоторые высшие позвоночные, например: обезьяны, дельфины, собаки                                                                       |

К.Э. Фабри сохраняет лишь первые две стадии, растворяя стадию интеллекта в стадии перцептивной психики по причине трудности разделения "интеллектуальных" и "неинтеллектуальных" форм поведения высших млекопитающих. Затем Фабри вводит разделение каждой стадии по крайней мере на два уровня: высший и низший, допуская возможность существования также и промежуточных уровней. Животные на стадии элементарной сенсорной психики способны отражать лишь отдельные свойства внешних воздействий. На низшем уровне этой стадии, т.е. обладают лишь зачатками психики, относятся многие простейшие. Простейшие способны к достаточно сложным перемещениям в пространстве: в толще воды, по поверхности находящихся в воде предметов или

по дну водоема. У простейших обнаружены элементарные формы индивидуального научения. Опыты Ф. Бромштедта: парамеции, заключенные в квадратный сосуд и привыкшие плавать вдоль его стенок, сохраняют некоторое время квадратную форму траектории и будучи перемещенными в круглый сосуд. Некоторые данные заставляют предположить, что простейшие способны также к ассоциативному научению, т.е. к выработке условных реакций. В ряде опытов освещение (или затемнение) части сосуда, в котором находились туфельки, сочеталось с "наказанием" (повышенная температура, эл. ток). В результате животные, ранее безразличные к характеру освещения, начинали предпочитать безопасную часть сосуда даже в отсутствие отрицательных подкреплений, ориентируясь только на ее освещение. Т.о., поведение простейших иллюстрирует ряд рассмотренных выше общих положений. 1) Простейшие реагируют на абиотические воздействия среды, на отдельные ее свойства (признаки психики вообще и ее элементарной сенсорной формы в частности) 2) Отчетливо выступает приспособительная функция психики: здесь она выражается в ориентировании поведения (+и- таксисы), а также, хотя и в самых элементарных формах, в изменении поведения в результате индивидуального опыта. Наконец, как показали специальные исследования, высшие представители простейших превосходят по сложности своего поведения некоторых примитивных многоклеточных животных, подтверждая положение об отсутствии соотношения между уровнями биологического и психического развития. Чтобы представить себе, насколько сложным может оказаться поведение на стадии элементарной сенсорной психики, перечислим наиболее удивительные способности представителей уже высшего уровня этой стадии. К таким представителям относятся, в частности, кольчатые черви. Морские кольч. черви строят домики-трубки из частиц, которые они собирают на дне. Если в такой домик заползает чужак, хозяин вступает с ним в бой. Многощетинковые черви и даже полипы научаются после нескольких проб дифференцировать по побочным физическим признакам кусочки настоящей пищи и "подделки" в виде комков бумаги, смоченных соком жертвы.

Стадия перцептивной психики. Представители этой стадии отражают внешнюю действительность в форме не отдельных ощущений, а целостных образов вещей. На данной стадии находятся наиболее знакомые нам животные, прежде всего позвоночные, начиная с рыб и кончая млекопитающими, в т.ч. приматами; к ней же принадлежат практически все членистоногие, в том числе насекомые, а также головоногие моллюски. Пожалуй, самое общее, что объединяет это разнообразие, заключается в чрезвычайном разрастании и усложнении "промежуточных" или "предваряющих", форм поведения на пути к конечным биологическим целям. Если на самом раннем этапе психика проявлялась в реакциях приближения - ухода, то теперь такие "реакции" превращаются часто в развернутую многозвенную цепь действий. Достаточно вспомнить многие совершенные способы добывания пищи, защиты от нападения, строительства жилищ, не говоря уже о сложном ориентировочно-исследовательском поведении высших животных.



Более сложное строение деятельности у представителей перцептивной психики А.Н. Леонтьев выражает через идею выделения операций. Операции - это относительно самостоятельные акты, содержание которых отвечает не самому предмету потребности, а условиям, в которых он находится. Выделение операций возможно только при отражении целостных предметов и ситуаций и, в свою очередь, стимулирует развитие такого отражения. Следуя этой мысли А.Н. Леонтьева, можно сказать, что для дождевого червя (представителя сенсорной психики), который освоил в лабиринте путь к пище, образ пищи (предмет потребности) и путь к ней (условия) еще слиты в единый нерасчлененный образ - комплекс свойств. Он прилаживается к траектории пути, и при ее изменении он снова должен пройти период обучения новой траектории. В отличие от этого собака способна воспринять как независимые предметы пищу и преграду на пути к ней. Если преграда окажется другой, то животное с места изменит способ ее преодоления. Т.о., в деятельности собаки способ, которым она достигает цели, вычленился из ее общего движения к цели и приобрел относительную самостоятельность. Рассмотрим основные особенности психики животных в виду их отличия от психики человека. Основу всех без исключения форм поведения животных составляют инстинктивные действия, т.е. генетически фиксированные, наследуемые элементы поведения. Высокая целесообразность инстинктов издавна породила теории об их "разумности". Однако со временем эти теории уступили место прямо противоположным оценкам. Стали говорить о слепоте, машинообразности инстинктов. Вместо "разумности" следует говорить о биологической целесообразности инстинктов, а вместо "слепоты" - об их фиксированности, или ригидности. Ригидность инстинкта тоже целесообразна: она отражает приспособленность животного к постоянству определенных условий его обитания. Каждый поведенческий акт состоит из 2-х основных фаз: поисковой (или подготовительной) и завершающей. Чем выше психическая организация животного, тем более развернута и продолжительна поисковая фаза. Для понимания биологической предыстории специфически человеческих форм поведения относятся прежде всего язык и общение животных, а также использование ими орудий. Важнейшее отличие языка животных от языка человека состоит в отсутствии у него семантической функции. Другое отличие - его генетическая фиксированность. Язык животных - закрытая система, содержащая ограниченный набор сигналов. Язык человека - открытая система: он непрерывно развивается, обогащаясь новыми понятиями и структурами. Итак, главное, что отличает групповое поведение животных от общественной жизни человека, - это подчиненность ее исключительно биологическим целям, законам и механизмам. Человеческое же общество возникло на совершенно другой основе - на основе совместной трудовой деятельности, неизвестной и недоступной животным. Человек вышел из-под власти биологических законов и с определенного момента антропогенеза стал подчиняться законам социальным. Производительный труд стал возможным благодаря использованию орудий. Поэтому орудийная деятельность животных рассматривается как одна из биологических предпосылок антропогенеза. Безусловным фактом остается неспособность животных изготавливать орудия с помощью другого орудия. Здесь

проходит та грань, которая отделяет животных от человека. Изготовление орудия с помощью другого предмета означало отделение действия от биологического мотива и тем самым появление нового вида деятельности - труда.

Особенности психической деятельности животных, отличающие ее от психики человека: 1. Вся активность животных определяется биологическими мотивами. 2. Животные не способны планировать своих действий. 3. Основу поведения животных во всех сферах жизни, включая язык и общение, составляют наследственные видовые программы. Научение у них ограничивается приобретением индивидуального опыта, благодаря которому видовые программы приспособляются к конкретным условиям существования индивида. 4. У животных отсутствует закрепление, накопление и передача опыта поколений в материальной форме, т.е. в форме предметов материальной культуры.

Развитию психики человека способствовали три основных достижения человечества:

1) появление орудий труда, с помощью которых человек получил возможность не только воздействовать на окружающую среду, но и глубже познавать ее;

2) производство предметов материальной и духовной культуры, передававшихся и воспроизводившихся из поколения в поколение, и, как следствие, передача способностей, знаний и умений по наследству;

3) возникновение языка и речи, которые дали возможность записывать, хранить и воспроизводить информацию, а также управлять своими познавательными процессами.

В психологии рассматривают два процесса развития психики:

онтогенез – процесс развития психики отдельного, индивидуального организма;

филогенез – процесс возникновения и исторического развития психики животных в ходе истории человечества.

Кратко можно сформулировать так: онтогенез – происхождение психики отдельных, конкретных особей, а филогенез – происхождение психики «рода».

## **2. Психика и её свойства.**

Традиционно дают определение понятию психики - как свойства живой высокоорганизованной материи, заключающееся в способности отражать своими состояниями окружающий объективный мир в его связях и отношениях.

Психическое отражение не является зеркальным, механически пассивным копированием мира (как зеркало или фотоаппарат), оно сопряжено с поиском, выбором; в психическом отражении поступающая информация подвергается специфической обработке, т.е. психическое отражение - это активное отражение мира в связи с какой-то необходимостью, с потребностями, это субъективное избирательное отражение объективного мира, т.к. принадлежит всегда субъекту, вне субъекта не существует, зависит от субъективных особенностей. Психика - это «субъективный образ объективного мира», это совокупность субъективных переживаний и элементов внутреннего опыта субъекта.

Но в этимологии слова «психика» содержится и другой смысл. Прислушаемся к следующим высказываниям: «душа вышла из тела», «душа ушла в пятки от страха», «волнение души» - здесь мы слышим движение. А движется всегда что-то, должен быть некоторый субстрат движения. В этом смысле субстрат психики в древних текстах связывали, например, с процессом питания, с процессом дыхания и его субстратом (воздухом), с мельчайшими атомами и пр. В современной психофизиологии также интенсивно обсуждается проблема субстрата психики.

Проблема может ставиться так: психика - это просто свойство нервной системы, специфическое отображение ее работы, или психика имеет также свой специфический субстрат! Единственное, что можно пока здесь сказать, это то, что психику нельзя свести просто к нервной системе. Действительно, нервная система является органом (по крайней мере одним из органов) психики. При нарушении деятельности нервной системы страдает, нарушается психика человека.

Но как машину нельзя понять через исследование ее частей, органов, так и психику нельзя понять через исследование только нервной системы. Возможно, психика имеет и свой собственный субстрат? Как предполагают некоторые физики, это могут быть микролептоны - мельчайшие ядерные частицы. Есть и другие гипотезы. Однако тесная связь психики и деятельности мозга не подлежит сомнению, повреждения или физиологическая неполноценность мозга однозначно приводят к неполноценности и психики. Хотя головной мозг - это орган, деятельностью которого обусловлена психика, но содержание этой психики производится не самим мозгом, ее источником является внешний мир.

Психические свойства являются результатом нейрофизиологической деятельности мозга, однако содержат в себе характеристики внешних объектов, а не внутренних физиологических процессов, при помощи которых психическое возникает. Преобразование сигналов, совершающееся в мозге, воспринимается человеком как события, разыгрывающиеся вне его, во внешнем пространстве и мире. Еще К. Маркс писал, что «световое воздействие вещи на зрительный нерв воспринимается не как субъективное раздражение самого нерва, а как объективная форма вещи, находящейся вне глаз».

Отсюда понятно, что характеристики психических процессов не выводятся только из закономерностей функционирования мозга, реализующего эти процессы. Именно этой трудностью можно объяснить представления о независимости психического и физиологического процессов в теории психофизиологического параллелизма, согласно которой психическое и физиологическое составляют 2 ряда явлений, которые звено за звеном соответствуют друг другу, но вместе с тем - как две параллельные линии никогда не пересекаются, не влияют друг на друга. Т. о. предполагается наличие «души», которая связана с телом, но живет по своим законам.

Теория механического тождества, напротив, утверждает, что психические процессы по сути есть физиологические процессы, т.е. мозг выделяет психику, мысль, подобно тому, как печень выделяет желчь. Недостаток этой теории в том, что психику отождествляют с нервными процессами, не видят качественных отличий между ними.

Теория единства утверждает, что психические и физиологические процессы возникают одновременно, но они качественно различны.

В концепции френологии предполагалось, что существует жесткая однозначная связь между каждым участком мозга и определенной психической функцией, и если какой-либо участок мозга чрезмерно развит, даже «выпячиваясь в виде шишки на черепе», то соответственно очень развита та психическая функция, которая реализуется этим участком мозга. Френологи составляли «карты шишек и впадин черепа» и ставили им в соответствие определенные психические функции. Однако взаимосвязь психических функций и мозга оказалась значительно сложнее, чем предполагали френологи.

Психические явления соотносятся не с отдельным нейрофизиологическим процессом, не с отдельными участками мозга, а с организованными совокупностями таких процессов, т.е. психика - это системное качество мозга, реализуемое через многоуровневые функциональные системы мозга, которые формируются у человека в процессе жизни и овладения им исторически сложившихся форм деятельности и опыта человечества через собственную активную деятельность.

Тут мы должны обратить внимание еще на одну важную особенность психики человека - человеческая психика не дана в готовом виде человеку с момента рождения и не развивается сама по себе, не появляется сама по себе человеческая душа, если ребенок изолирован от людей. Только в процессе общения и взаимодействия ребенка с другими людьми у него формируется человеческая психика, в противном случае, при отсутствии общения с людьми, у ребенка ничего человеческого ни в поведении, ни в психике не появляется (феномен Маугли). Таким образом, специфически человеческие качества (сознание, речь, труд и пр.), человеческая психика формируется у человека только прижизненно в процессе усвоения им культуры, созданной предшествующими поколениями. Таким образом, психика человека включает в себя по меньшей мере 3 составляющих: внешний мир, природа, ее отражение - полноценная деятельность мозга - взаимодействие с людьми, активная передача новым поколениям человеческой культуры, человеческих способностей.

Психическое отражение характеризуется рядом особенностей:

- оно дает возможность правильно отражать окружающую действительность, причем правильность отражения подтверждается практикой;
- сам психический образ формируется в процессе активной деятельности человека;
- в психическое отражение углубляется и совершенствуется;
- обеспечивает целесообразность поведения и деятельности;
- преломляется через индивидуальность человека;
- носит опережающий характер.

*Структура психики человека*

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

Психические процессы. Психические процессы - динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений.

Психический процесс - это течение психического явления, имеющего начало, развитие и конец, проявляющиеся в виде реакции. При этом нужно иметь в виду, что конец психического процесса тесно связан с началом нового процесса. Отсюда непрерывность психической деятельности в состоянии бодрствования человека.

Психические процессы вызываются как внешними воздействиями, так и раздражениями нервной системы, идущими от внутренней среды организма.

Все психические процессы подразделяются на познавательные - к ним относятся ощущения и восприятия, представления и память, мышление и воображение, эмоциональные - активные и пассивные переживания, волевые - решение, исполнение, волевое усиление и т.д.

Психические процессы обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию поведения и деятельности человека.

В сложной психической деятельности различные процессы связаны и составляют единый поток сознания, обеспечивающий адекватное отражение действительности и осуществление различных видов деятельности. Психические процессы протекают с различной быстротой и интенсивностью в зависимости от особенностей внешних воздействий и состояний личности.

Психические состояния. Под психическим состоянием следует понимать определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности.

Каждый человек ежедневно испытывает различные психические состояния. При одном психическом состоянии умственная или физическая работа протекает легко и продуктивно, при другом - трудно и неэффективно.

Психические состояния имеют рефлекторную природу: они возникают под влиянием обстановки, физиологических факторов, хода работы, времени и словесных воздействий (похвала, порицание и т.п.).

Наиболее изученными являются: общее психическое состояние, например, внимание, проявляющееся на уровне активной сосредоточенности или рассеянности, эмоциональные состояния, или настроения (жизнерадостное, восторженное, грустное, печальное, гневное, раздраженное и т.д.).

Интересные исследования имеются об особом, творческом состоянии личности, которое называют вдохновением.

Психические свойства. Высшими и устойчивыми регуляторами психической деятельности являются свойства личности.

Под психическими свойствами человека следует понимать устойчивые образования, обеспечивающий определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека.

Каждое психическое свойство формируется постепенно в процессе отражения и закрепляется в практике. Оно, следовательно, является результатом отражательной и практической деятельности.

Свойства личности многообразны, и их нужно классифицировать в соответствии с группировкой психических процессов, на основе которых они формируются. Отсюда можно выделить свойства интеллектуальной деятельности человека. Для примера приведем некоторые интеллектуальные свойства - наблюдательность, гибкость ума, волевые - решительность, настойчивость, эмоциональные - чуткость, нежность, страстность, аффективность и т.п.

### **3. Сознание как высшая форма развития психики.**

Сознание – высшая форма психического отражения, в котором проявляются отношение чел-ка к окружающему миру и его социальный опыт. Сознание позволяет планировать и осуществлять конкретная деятельность, но вместе с тем сознание посредством этой деятельности формируется и развивается. Поэтому в психологии говорят о единстве сознания человека и его деятельности. Сознание – высший уровень психики, присущий только человеку.

17–19 века - предмет – сознание. Основной метод – интроспекция (самонаблюдение), основатель Джон Локк. Локк ввел понятие рефлексия - «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность». Рене Декарт обозначил первым психофизическую проблему. Его взгляд получил название дуализм – душу и тело он резко противопоставлял (тело как автомат, а сознание – как способность ощущать, мыслить, чувствовать («мыслию - следовательно, существую»). Тело обладает свойством протяженности, а душа – свойствами мышления).

В 19 в. складываются 2 направления в изучении сознания:

структурализм (Вундт). Изучал компоненты сознания, его структуру. Выделил 3 компонента: образы, ощущения, чувства.

функционализм (Джеймс), критиковал Вундта. Считая, что сознание целостно и основная функция сознания – адаптация к миру. Ввел понятие «потока сознания», который невозможно остановить, не одно минувшее состояние сознания не повторяется.

Выготский Л.С. Сознание – динамически-смысловая система, кот функционирует в единстве ее интеллектуальных и волевых компонентов. Сознание – комплекс ВПФ. Он считал, что человеком осознается то, что представлено в социально-нормированной форме. Сознание формируется только в социуме, т к оно формируется на речевой основе (общение).

Основные компоненты сознания (по Выготскому):

значения – познавательные компоненты;

смыслы – эмоционально–мотивационные компоненты.

Леонтьев А.Н. выделяет 2 фактора повлиявших на появление сознания: 1. совместная орудийная деятельность; 2. общение с помощью речи. В труде возникли сознательные действия, оторванные от непосредственной биологической цели и на основе действия с материальными предметами человек переходит к использованию их идеальных образов, действий в уме (переход от внешнего к внутреннему – интериоризация).

Свойства сознания:

1. Субъективное выделение себя из окружающей действительности (ребёнок до 1,5 г себя не выделяет, зеркало-ребёнок-пятно на носу);

2. Совокупность чувственных и умственных образов, данных объекта-субъекта;

3. Целеполагание – способность к постановке цели деятельности и поведения;

4. Категориальность – представленность объектов и явлений внешнего мира в виде систем категорий, понятий;

5. Наличие самосознания, т.е. наличие представлений о себе самом;

6. Обусловленность индивидуального сознания общественными формами сознания (МОРАЛЬ, РЕЛИГИЯ, ПРАВО, КУЛЬТУРА).

Структура сознания по А.Н. Леонтьеву.

Составляющие сознания: а) Чувственная ткань – чувственные составляющие образов реальности, актуально воспринимаемой или всплывающей в памяти, относимой к будущему или даже только воображаемой. Образы эти различаются по модальности, чувственному тону, степени ясности, устойчивости и т.д. Особая функция чувственных образов сознания в том, что они придают реальность сознательной картине мира, т.е. мир выступает для субъекта как существующий вне его сознания. Развитие чувственного содержания сознания происходит в процессе развития человеческих форм деятельности. б) Значение – обобщенный опыт человечества, знания, выраженные в языке. С помощью значения осуществляется опосредованное отражение человеком мира. в) Личностный смысл – значение для меня. Функция – пристрастность сознания (субъективность мышления).

2 уровня сознания (по Леонтьеву):

1. Бытийный, т.е. сознание для жизнедеятельности. Компоненты:

1. биодинамическая ткань движения; 2. Чувственный образ (значение, смысл);

2. Рефлексивный – сознание для сознания.

Функции сознания: 1. отражательная; 2. порождающая (творчески-креативная); 3. регуляторно-оценочная; 4. рефлексивная – основная функция, характеризует сущность сознания.

Структура сознания (по Петровскому):

1. Разделение субъекта и объекта и отношение субъекта к объекту;

2. Совокупность знания о мире;

3. Целеполагающая деятельность.

#### **4. Неосознаваемые процессы.**

Гиппенрейтер Ю.Б. (Введение в общую психологию. М.: Изд-во МГУ, 1988, С. 65-67, 72-75, 76-77, 87-89, 90-93.) предлагает все неосознаваемые процессы 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 в свою очередь три различных подкласса:

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

Рассмотрим каждый из названных подклассов.

Под неосознаваемыми автоматизмами подразумевают обычно 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.

В группу автоматических действий входят либо врожденные акты, либо те, которые формируются очень рано, часто в течение первого года жизни ребенка. Их примеры: сосательные движения, мигание, схватывание предметов, ходьба, конвергенция глаз и многие другие.

Группа автоматизированных действий, или навыков, особенно обширна и интересна. Благодаря формированию навыка достигается двойкий эффект: во-первых, действие начинает осуществляться быстро и точно; во-вторых, как уже говорилось, происходит высвобождение сознания, которое может быть направлено на освоение более сложного действия. Этот процесс имеет фундаментальное значение для жизни каждого индивида. Не будет большим преувеличением сказать, что он лежит в основе развития всех наших умений, знаний и способностей.

Рассмотрим какой-нибудь пример. Возьмем обучение игре на фортепиано. Если вы сами прошли через этот процесс или наблюдали, как он происходит, то знаете, что все начинается с освоения элементарных актов. Сначала нужно научиться правильно сидеть, ставить в правильное положение ноги, руки, пальцы на клавиатуре. Затем отрабатываются отдельно удары каждым пальцем, подъемы и опускания кисти и т. д. На этой самой элементарной основе строятся элементы собственно фортепианной техники: начинающий пианист учится "вести" мелодию, брать аккорды, играть стаккато и легато... И все это – лишь основа, которая необходима для того, чтобы рано или поздно перейти к выразительной игре, т. е. к задачам художественного исполнения.

Так, путем продвижения от простых действий к сложным, благодаря передаче на неосознаваемые уровни действий уже освоенных, человек приобретает мастерство. И в конце концов, выдающиеся пианисты достигают такого уровня, когда, по словам Гейне, "рояль исчезает, и нам открывается одна музыка".

Почему в исполнении мастеров-пианистов остается "одна музыка"? Потому, что они в совершенстве овладели пианистическими навыками.



Говоря об освобождении действий от сознательного контроля, конечно, не надо думать, что это освобождение абсолютно, т. е. что человек совсем не знает, что он делает. Это не так. Контроль, конечно, остается, но он осуществляется следующим интересным образом.

Поле сознания, как вы уже знаете, неоднородно: оно имеет фокус, периферию и, наконец, границу, за которой начинается область неосознаваемого. И вот эта неоднородная картина сознания как бы накладывается на иерархическую систему сложного действия. При этом самые высокие этажи системы – наиболее поздние и наиболее сложные компоненты действия – оказываются в фокусе сознания; следующие этажи попадают на периферию сознания; наконец, самые низкие и самые отработанные компоненты выходят за границу сознания.

Надо сказать, что отношение различных компонентов действий к сознанию нестабильно. В поле сознания происходит постоянное изменение содержаний: представленным в нем оказывается то один, то другой "слой" иерархической системы актов, составляющих данное действие.

Движение в одну сторону, повторим, это уход выученного компонента из фокуса сознания на его периферию и с периферии – за его границу, в область неосознаваемого. Движение в противоположную сторону означает возвращение каких-то компонентов навыка в сознание. Обычно оно происходит при возникновении трудностей или ошибок, при утомлении, эмоциональном напряжении. Это возвращение в сознание может быть и результатом произвольного намерения. Свойство любого компонента навыка вновь стать осознанным очень важно, поскольку оно обеспечивает гибкость навыка, возможность его дополнительного совершенствования или переделки.

Между прочим, этим свойством навыки отличаются от автоматических действий. Первичные автоматизмы не осознаются и не поддаются осознанию. Более того, попытки их осознать обычно расстраивают действие.

Это последнее обстоятельство отражено в хорошо известной притче о сороконожке. Сороконожку спросили: "Как ты узнаешь, какой из твоих сорока ног нужно сейчас сделать шаг?". Сороконожка глубоко задумалась – и не смогла двинуться с места!

<...> Спросим себя, а есть ли автоматические процессы в умственной сфере? Конечно, есть. Их так много, что сразу даже трудно выбрать какой-нибудь простой пример.

Лучше всего, наверное, обратиться к области математики. Именно там для нас наиболее очевиден процесс последовательного наслаения все более сложных действий, умений или знаний на автоматизированные предшествующие "слои". Уход более элементарных действий на неосознаваемый уровень сопровождается моментальным "усмотрением" того, что вначале требовало развернутого процесса мышления.

Рассмотрим такой алгебраический пример:

Чему равно это выражение? Одним словом, в ответе – единица. Так? Так. А теперь посмотрим, на что опиралось решение. Оно опиралось на непосредственное "видение" того, что, например, в числителе имеется неполный

квадрат суммы и разность квадратов, а в знаменателе – разность кубов; на знание их разложения; на моментальное использование правила сокращения одинаковых сомножителей в числителе и знаменателе; на знание того, что 1 – это и 12 и 13, и т. д. Все эти "видения", "использования правил", "знания" – автоматизированные умственные действия, путь к которым состоял из многих и многих шагов, которые мы проделали, начиная с обучения в первом классе.

На этом мы заканчиваем знакомство с первым подклассом неосознаваемых механизмов и переходим ко второму – явлениям неосознаваемой установки.

Понятие "установка" заняло в психологии очень важное место, наверное, потому, что явления установки пронизывают практически все сферы психической жизни человека.

В советской психологии существует целое направление – грузинская школа психологов – которая разрабатывает проблему установки в очень широком масштабе. Грузинские психологи являются непосредственными учениками и последователями выдающегося советского психолога Дмитрия Николаевича Узнадзе (1886 – 1950), который создал теорию установки и организовал разработку этой проблемы силами большого коллектива.

Собственно теорию установки я с вами разбирать не буду: это большая и сложная тема. Ограничусь знакомством с явлениями неосознаваемой установки.

Прежде всего, что такое установка. По определению, это – готовность организма или субъекта к совершению определенного действия или к реагированию в определенном направлении.

Замечу, что 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. Как я уже говорила, они относятся к разным сферам психической жизни индивида.

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, он округляет и разводит пальцы и т. д. Подобные преднастройки позы руки иллюстрируют моторную установку.

Спринтер на старте находится в состоянии готовности к рывку – это тоже моторная установка.

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.

Но иногда механизмы установки вводят человека в заблуждение (пример необоснованного страха). Приведу вам еще один пример, на этот раз заимствуя его из древнекитайского литературного памятника.

"Пропал у одного человека топор. Подумал он на сына своего соседа и стал к нему приглядываться: ходит, как укравший топор, глядит, как укравший топор, говорит, как укравший топор. Словом, каждый жест, каждое движение выдают в нем вора.

Но вскоре тот человек стал вскапывать землю в долине и нашел свой топор. На другой же день посмотрел на сына соседа: ни жестом, ни движением не похож он на вора" (Атеисты, материалисты, диалектики древнего Китая. М., 1967, с.271).

Именно "ошибки установки", которые проявляются в ошибочных действиях, восприятиях или оценках, относятся к наиболее выразительным ее проявлениям и раньше всего привлекли внимание психологов.

Надо сказать, что не всякая установка неосознаваема. Можно сознательно ждать страшного – и действительно видеть страшное, можно осознанно подозревать человека в краже топора – и действительно видеть, что он ходит, "как укравший топор". Но наибольший интерес представляют проявления именно неосознаваемой установки. Именно с них и начались экспериментальные и теоретические исследования в школе Д.Н. Узнадзе (Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966).

Основные опыты, которые явились отправной точкой для дальнейшего развития концепции Д.Н. Узнадзе, проходили следующим образом. Испытуемому давали в руки два шара разного объема и просили оценить, в какой руке шар больше. Большой шар, предположим, давался в левую руку, меньший – в правую. Испытуемый правильно оценивал объемы шаров, и проба повторялась: снова в левую руку давали больший шар, а в правую – меньший, и испытуемый снова правильно оценивал объемы. Снова повторялась проба, и так раз пятнадцать подряд (Повторение проб служило цели укрепления, или фиксации, установки, соответственно описываемые опыты получили название экспериментов с фиксированной установкой).

Наконец, в очередной, шестнадцатой, пробе неожиданно для испытуемого давались два одинаковых шара с той же самой инструкцией: "сравнить их объемы". И вот оказалось, что испытуемый в этой последней, контрольной пробе оценивал шары ошибочно: он воспринимал их снова как разные по объему. Зафиксировавшаяся установка на то, что в левую руку будет дан больший шар, определяла, или направляла, перцептивный процесс: испытуемые, как правило, говорили, что в левой руке шар меньше. Правда, иногда ответы были такие же, как и в установочных пробах, т. е. что в левой руке шар больше. Ошибки первого типа были названы контрастными иллюзиями установки, ошибки второго типа – ассимилятивными иллюзиями установки.

Д.Н. Узнадзе и его сотрудники подробно изучили условия возникновения иллюзий каждого типа, но я не буду на них сейчас останавливаться. Важно другое – убедиться, что установка в данном случае была действительно неосознаваемой.

Непосредственно это не очевидно. Более того, можно предположить, что в подготовительных пробах испытуемые вполне осознавали, что идут однотипные предъявления, и начинали сознательно ждать такой же пробы в очередной раз.

Предположение это абсолютно справедливо, и для того, чтобы его проверить, Д.Н. Узнадзе проводит контрольный эксперимент с гипнозом.

Испытуемого усыпляют и в состоянии гипноза проводят предварительные установочные пробы. Затем испытуемый пробуждается, но перед тем ему внушается, что он ничего не будет помнить. Вслед за пробуждением ему дается всего одна, контрольная, проба. И вот оказывается, что в ней испытуемый дает ошибочный ответ, хотя он не знает, что до того ему много раз предъявлялись шары разного размера. Установка у него образовалась и теперь проявилась типичным для нее образом.

Итак, описанными опытами было доказано, что процессы образования и действия установки изучаемого типа не осознаются.

Д.Н. Узнадзе, а за ним и его последователи придали принципиальное значение этим результатам. Они увидели в явлениях неосознаваемой установки свидетельство существования особой, "досознательной", формы психики. По их мнению, это ранняя (в генетическом и функциональном смысле) ступень развития любого сознательного процесса.

<...> Можно различным образом относиться к той или иной теоретической интерпретации явлений неосознаваемой установки, но безусловный факт состоит в том, что эти явления, как и рассмотренные выше автоматизмы, обнаруживают многоуровневую природу психических процессов.

Перейдем к третьему подклассу неосознаваемых механизмов – неосознаваемым сопровождениям 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. Этих процессов большое количество, и они чрезвычайно, интересны для психологии. Приведу примеры.

Вам, наверное, приходилось наблюдать, как человек, орудуя ножницами, двигает челюстями в ритме этих движений. Что это за движения? Можно ли отнести их к двигательным навыкам? Нет, потому что движения челюстями не реализуют действие; они также никак не подготавливают его, они лишь сопровождают его.

Другой пример. Когда игрок на бильярде пускает шар мимо лузы, то часто он пытается "выправить" его движение вполне бесполезными движениями рук, корпуса или кия.

Студенты на экзаменах часто очень сильно зажимают ручку или ломают карандаш, когда их просят, например, нарисовать график, особенно если они в этом графике не очень уверены.

Человек, который смотрит на другого, порезавшего, например, палец, строит горестную гримасу, сопереживая ему, и совершенно этого не замечает.

Итак, в группу процессов третьего подкласса входят произвольные движения, тонические напряжения, мимика и пантомимика, а также большой класс вегетативных реакций, сопровождающих действия и состояния человека.

Многие из этих процессов, особенно вегетативные компоненты, составляют классический объект физиологии. Тем не менее, как я уже сказала, они чрезвычайно важны для психологии. Важность эта определяется двумя обстоятельствами.

Во-первых, обсуждаемые процессы включены в общение между людьми и представляют собой важнейшие дополнительные (наряду с речью) средства коммуникации.

Во-вторых, они могут быть использованы как объективные показатели различных психологических характеристик человека — его намерений, отношений, скрытых желаний, мыслей и т. д. Именно с расчетом на эти процессы в экспериментальной психологии ведется интенсивная разработка так называемых объективных индикаторов (или физиологических коррелятов) психических процессов и состояний.

Для пояснения обоих пунктов снова приведу примеры.

Первый пример будет развернутой иллюстрацией того, как можно произвольно и неосознаваемо передавать информацию другому лицу.

Речь пойдет о "таинственном" феномене "чтения мыслей" с помощью мышечного чувства. Вы, наверное, слышали о сеансах, которые дают некоторые лица с эстрады. Суть их искусства состоит в действительно уникальной способности воспринимать у другого лица так называемые идеомоторные акты, т. е. тончайшие мышечные напряжения и микродвижения, которые сопровождают усиленное представление какого-то действия.

Неосознаваемые побудители сознательных действий. <...> Таким образом, по Фрейду, психика шире, чем сознание. Скрытые знания — это тоже психические образования, но они неосознанны. Для их осознания, впрочем, нужно только усилить следы прошлых впечатлений.

Фрейд считает возможным поместить эти содержания в сферу, непосредственно примыкающую к сознанию (в предсознание), поскольку они при необходимости легко переводятся в сознание.

Что же касается области бессознательного, то она обладает совершенно другими свойствами.

Прежде всего, содержания этой области не осознаются не потому, что они слабы, как в случае с латентными знаниями. Нет, они сильны, и сила их проявляется в том, что они оказывают влияние на наши действия и состояния. Итак, первое отличительное свойство бессознательных представлений — это их действенность. Второе их свойство состоит в том, что они с трудом переходят в сознание. Объясняется это работой двух механизмов, которые постулирует Фрейд, — механизмов вытеснения и сопротивления.

По мнению З. Фрейда, психическая жизнь человека определяется его влечениями, главное из которых — сексуальное влечение (либидо). Оно

существует уже у младенца, хотя в детстве оно проходит через ряд стадий и форм. Ввиду множества социальных запретов сексуальные переживания и связанные с ними представления вытесняются из сознания и живут в сфере бессознательного. Они имеют большой энергетический заряд, однако в сознание не пропускаются: сознание оказывает им сопротивление. Тем не менее, они прорываются в сознательную жизнь человека, принимая искаженную или символическую форму.

Фрейд выделил три основные формы проявления бессознательного: это сновидения, ошибочные действия (забывание вещей, намерений, имен; опiski, оговорки и т. п.) и невротические симптомы.

Невротические симптомы были главными проявлениями, с которыми начал работать Фрейд. Вот один пример из его врачебной практики.

Молодая девушка заболела тяжелым неврозом после того, как, подойдя к постели умершей сестры, на мгновение подумала о своем шурине (муже сестры): "Теперь он свободен и сможет на мне жениться". Эта мысль была тут же ею вытеснена как совершенно неподобающая в данных обстоятельствах, и, заболев, девушка совершенно забыла всю сцену у постели сестры. Однако во время лечения она с большим трудом и волнением вспомнила ее, после чего наступило выздоровление.

Согласно представлениям З.Фрейда, невротические симптомы – это следы вытесненных травмирующих переживаний, которые образуют в сфере бессознательного сильно заряженный очаг и отсюда производят разрушительную работу. Очаг должен быть вскрыт и разряжен – и тогда невроз лишится своей причины.

Обратимся к случаям проявления неосознаваемых причин действий в обыденной жизни, которые в ранний период своей научной деятельности в большом количестве собрал и описал З. Фрейд (З. Фрейд. Психопатологии обыденной жизни // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М. 1978).

Далеко не всегда (и вы сейчас это увидите) в основе симптомов лежит подавленное сексуальное влечение. В повседневной жизни возникает много неприятных переживаний, которые не связаны с сексуальной сферой, и, тем не менее, они подавляются или вытесняются субъектом. Они также образуют аффективные очаги, которые "прорываются" в ошибочных действиях.

Вот несколько случаев из наблюдений З. Фрейда.

Первый относится к анализу "провала" его собственной памяти. Однажды Фрейд поспорил со своим знакомым по поводу того, сколько в хорошо известной им обоим дачной местности ресторанов: два или три? Знакомый утверждал, что три, а Фрейд – что два. Он назвал эти два и настаивал, что третьего нет. Однако этот третий ресторан все-таки был. Он имел то же название, что и имя одного коллеги Фрейда, с которым тот находился в натянутых отношениях.

Другой пример. Один знакомый Фрейда сдавал экзамен по философии (типа кандидатского минимума). Ему достался вопрос об учении Эпикура. Экзаменатор спросил, не знает ли он более поздних последователей Эпикура, на что экзаменуемый ответил: "Как же, Пьер Гассенди". Он назвал это имя потому,

что два дня назад слышал в кафе разговор о Гассенди как об ученике Эпикура, хотя сам его работ не читал. Довольный экзаменатор спросил, откуда он знает это имя, и знакомый солгал, ответив, что специально интересовался работами этого философа.

После этого случаи имя П. Гассенди, по словам знакомого Фрейда, постоянно выпадало из его памяти: "По-видимому, виной тому моя совесть, – заметил он, – я и тогда не должен был знать этого имени, вот и сейчас постоянно его забываю" (З.Фрейд. Психопатологии обыденной жизни // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М. 1978. с. 112).

Следующий пример относится к оговоркам. З.Фрейд считал, что оговорки возникают не случайно: в них прорываются истинные (скрываемые) намерения и переживания человека.

Однажды председатель собрания, который по некоторым личным причинам не хотел, чтобы собрание состоялось, открывая его, произнес: "Разрешите считать наше собрание закрытым".

А вот пример ошибочного действия. Когда Фрейд был молодым практикующим врачом и ходил к больным на дом (а не они к нему), он заметил, что перед дверями некоторых квартир он, вместо того чтобы позвонить, доставал собственный ключ. Проанализировав свои переживания, он нашел, что это случалось у дверей тех больных, где он чувствовал себя "как дома" (З.Фрейд. Психопатологии обыденной жизни // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. М. 1978. с. 147).

В психоанализе был разработан ряд методов выявления бессознательных аффективных комплексов. Главные из них – это метод свободных ассоциаций и метод анализа сновидений. Оба метода предполагают активную работу психоаналитика, заключающуюся в толковании непрерывно продуцируемых пациентом слоги (метод свободных ассоциаций) или сновидений.

С той же целью используется уже частично знакомый вам ассоциативный эксперимент. Расскажу об этом методе более подробно, так как он наиболее простой.

Вы уже знаете, что в ассоциативном эксперименте испытуемому или пациенту предлагают быстро отвечать любым пришедшим в голову словом на предъявляемые слова. И вот оказывается, что после нескольких десятков проб в ответах испытуемого начинают появляться слова, связанные с его скрытыми переживаниями.

Если вы читали рассказ К. Чапека "Эксперимент доктора Роуса", то могли составить себе представление о том, как это все происходит.

Передам вам краткое содержание рассказа. В чешский городок приезжает американский профессор-психолог, чех по происхождению. Объявляется, что он продемонстрирует свое профессиональное мастерство. Собирается публика – знать города, журналисты и другие лица. Вводят преступника, который подозревается в убийстве. Профессор диктует ему слова, предлагая отвечать первым пришедшим в голову словом. Сначала преступник вообще не желает иметь с ним дело. Но потом игра "в слова" его увлекает, и он в нее втягивается. Профессор дает сначала нейтральные слова: пиво, улица, собака. Но постепенно

он начинает включать слова, связанные с обстоятельствами преступления. Предлагается слово "кафе", ответ – "шоссе", дается слово "пятна", ответ – "мешок" (потом было выяснено, что пятна крови были вытерты мешком); на слово "спрятать" – ответ "зарыть", "лопата" – "яма", "яма" – "забор" и т. д.

Короче говоря, после сеанса по рекомендации профессора полицейские отправляются в некоторое место около забора, раскапывают яму и находят спрятанный труп (Чапек К. Рассказы. М., 1981).

У нас нет возможности разбирать далее теорию и технику психоанализа, равно как и его критику. Все это требует специального курса лекций. Моя цель была лишь познакомить вас с главным вкладом З.Фрейда – открытием им сферы динамического бессознательного и описанием форм его проявления.

Обратимся к третьему классу неосознаваемых процессов, которые я условно обозначила 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, радикально меняет ее течение.

Чтобы понять, о чем идет речь, представьте себе, что вы заняты решением проблемы, о которой думаете изо дня в день в течение длительного времени, исчисляемого неделями и даже месяцами или годами. Это жизненно важная проблема. Вы думаете над каким-то вопросом, или о каком-то лице, или над каким-то событием, которое не поняли до конца и которое вас почему-то очень затронуло, вызвало мучительные размышления, колебания, сомнения. Думая над вашей проблемой, вы перебираете и анализируете различные впечатления и события, высказываете предположения, проверяете их, спорите с собой и с другими. И вот в один прекрасный день все проясняется – как будто пелена падает с ваших глаз. Иногда это случается неожиданно и как бы само собой, иногда поводом оказывается еще одно рядовое впечатление, но это впечатление как последняя капля воды, переполнившая чашу. Вы вдруг приобретаете совершенно новый взгляд на предмет, и это уже не рядовой взгляд, не один из тех вариантов, которые вы перебирали ранее. Он качественно новый; он остается в вас и порой ведет к важному повороту в вашей жизни.

Таким образом, то, что вошло в ваше сознание, является действительно интегральным продуктом предшествовавшего процесса. Однако вы не имели четкого представления о ходе последнего. Вы знали только то, о чем думали и что переживали в каждый данный момент или в ограниченный период времени. Весь же большой процесс, который по всем признакам происходил в вас, вами вовсе не прослеживался.

Почему же подобные процессы следует поместить вне сознания? Потому, что они отличаются от сознательных процессов, по крайней мере, в следующих двух важных отношениях.

Во-первых, субъект не знает того конечного итога, к которому приведет "надсознательный" процесс. Сознательные же процессы предполагают цель действия, т. е. ясное осознание результата, к которому субъект стремится. Во-вторых, неизвестен момент, когда "надсознательный" процесс закончится; часто



он завершается внезапно, неожиданно для субъекта. Сознательные же действия, напротив, предполагают контроль за приближением к цели и приблизительную оценку момента, когда она будет достигнута.

Судя по феноменологическим описаниям, к обсуждаемому классу "надсознательных" процессов следует отнести процессы творческого мышления, процессы переживания большого горя или больших жизненных событий, кризисы чувств, личностные кризисы и т. п.

Одним из первых психологов, который обратил специальное внимание на эти процессы, был В. Джемс. Он собрал на этот счет массу ярких описаний, которые изложены в его книге "Многообразие религиозного опыта" (В. Джемс. Многообразие религиозного опыта. М., 1910). В качестве более поздних работ на эту тему (на русском языке) можно назвать небольшие статьи З.Фрейда (З. Фрейд. Печаль и меланхолия // Психология эмоций. Тексты. М., 1984), Э. Линдемана (Линдеман Э. Клиника острого горя // Психология эмоций. Тексты. М., 1984), сравнительно недавно опубликованную книгу Ф.Е.Васильюка (Васильюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984) и др.

Приведу два развернутых примера, которые разбираются В. Джемсом. Первый пример Джемс заимствует у Л. Н. Толстого.

"Мне рассказывал С., – пишет Л. Н. Толстой, – умный и правдивый человек, как он перестал верить. Лет 26-ти уже, он, раз на ночлеге во время охоты, по старой, с детства принятой привычке, встал вечером на молитву. Старший брат, бывший с ним на охоте, лежал на сене и смотрел на него. Когда С. кончил и стал ложиться, брат его сказал ему: "А ты все еще делаешь это?" И больше ничего они не сказали друг другу. И С. перестал с того дня становиться на молитву и ходить в церковь... И не потому, чтобы он знал убеждения своего брата и присоединился к ним, не потому, чтоб он решил что-нибудь в своей душе, а только потому, что слово это, сказанное братом, было как толчок пальцем в стену, которая готова была упасть от собственной тяжести; слово было только указанием на то, что там, где он думает, что есть вера, давно пустое место, и что потому слова, которые он говорит, и кресты, и поклоны, которые он кладет во время стояния на молитве, суть вполне бессмысленные действия. Сознав их бессмысленность, он не мог продолжать их" (цит. по У. Джемс. Многообразие религиозного опыта. М., 1910, с. 167).

Заметьте, что с человеком, от лица которого ведется рассказ, случилось как раз то, что я описала в абстрактном примере: в один прекрасный день он обнаружил, что потерял веру; что его вера – как стена, которая уже не поддерживается ничем, и ее достаточно тронуть пальцем, чтобы она упала, в роли этого "пальца" и выступил равнодушный вопрос брата. Тем самым как бы подчеркивается, что не столько вопрос брата, сколько предшествующий процесс, не осознававшийся в полном объеме героем рассказа, подготовил его к этому решающему повороту.

Другой пример из Джемса относится к кризису чувства.

"В течение двух лет, – рассказывает один человек, – я переживал очень тяжелое состояние, от которого едва не сошел с ума. Я страстно влюбился в одну девушку, которая, несмотря на свою молодость, была отчаянной кокеткой... Я

пылал любовью к ней и не мог думать ни о чем другом. Когда я оставался один, я вызывал воображением все очарование ее красоты и, сидя за работой, терял большую часть времени, вспоминая наши свидания и представляя будущие беседы. Она была хороша собой, весела, бойка. Обожание мое льстило ее тщеславию. Любопытнее всего, что в то время, как я добивался ее руки, я знал в глубине души, что она не создана быть моею женою, и что никогда она на это не согласится... И такое положение дел в соединении с ревностью к одному из ее поклонников расстраивало мои нервы и отнимало сон. Моя совесть возмущалась такой непростительной слабостью с моей стороны. И я едва не дошел до сумасшествия. Тем не менее, я не мог перестать любить ее.

Но замечательнее всего тот странный, внезапный, неожиданный и бесповоротный конец, которым все это завершилось. Я шел утром после завтрака на работу, по обыкновению полный мыслями о ней и о моей несчастной участи. Вдруг, как будто какая-то могущественная внешняя сила овладела мной, я быстро повернул назад и прибежал в мою комнату. Там я принялся немедленно уничтожать все, что хранил в память о ней: локоны, записочки, письма и фотоминиатюры на стекле. Из локонов и писем я сделал костер. Портреты раздавил каблуком с жестоким и радостным упоением мщения... И я так чувствовал себя, точно освободился от тяжелого бремени, от болезни. Это был конец. Я не говорил с ней больше, не писал ей, и ни одной мысли о любви не возбуждал во мне ее образ.

<...> В это счастливое утро я вернул к себе мою душу и никогда больше не попадался в эту ловушку" (У. Джемс. Многообразие религиозного опыта. М., 1910, с. 169).

В. Джемс, комментируя этот случай, подчеркивает слова: "как будто какая-то могущественная внешняя сила овладела мной". По его мнению, эта "сила" – результат некоторого "бессознательного" процесса, который шел вместе с сознательными переживаниями молодого человека.

В. Джемс не мог предвидеть, что термин "бессознательный" приобретет в результате появления психоанализа слишком специальный смысл. Поэтому, чтобы подчеркнуть совершенно особый тип впервые описанных им процессов, я использовала другой термин – "надсознательные". Он, как мне кажется, адекватно отражает их главную особенность: эти процессы происходят над сознанием в том смысле, что их содержание и временные масштабы крупнее всего того, что может вместить сознание; проходя через сознание отдельными своими участками, они как целое находятся за его пределами.

Подведем итоги всему сказанному в последних двух лекциях. В свое время З.Фрейд сравнил человеческое сознание с айсбергом, который на девять десятых погружен в море бессознательного. Вы знаете, что под бессознательным Фрейд имел в виду вытесненные желания, влечения, переживания. Рассмотрение всей темы "Неосознаваемые процессы" приводит к выводу, что, если сознание и окружено "водами" бессознательного, то состав этих "вод" гораздо более разнообразен.

В самом деле, попробуем изобразить человеческое сознание в виде острова, погруженного в море неосознаваемых процессов. Внизу следует поместить

неосознаваемые механизмы сознательных действий (I). Это – технические исполнители, или "чернорабочие", сознания. Многие из них образуются путем передачи функций сознания на неосознаваемые уровни.

Наравне с процессами сознания можно поместить неосознаваемые побудители сознательных действий (II). Они имеют тот же ранг, что и осознаваемые побудители, только обладают другими качествами: они вытеснены из сознания, эмоционально заряжены и время от времени прорываются в сознание в особой символической форме.

И наконец, процессы "надсознания" (III). Они разворачиваются в форме работы сознания, длительной и напряженной. Результатом ее является некий интегральный итог, который возвращается в сознание в виде новой творческой идеи, нового отношения или чувства, новой жизненной установки, меняя дальнейшее течение сознания.

### **Тема 1.3. Деятельность**

- 1. Понятие деятельности.**
- 2. Структура деятельности.**
- 3. Виды деятельности.**
- 4. Психология освоения деятельности.**

#### **1. Понятие о деятельности.**

Основное, чисто внешнее отличие живой материи от неживой, высших форм жизни от низких, более развитых живых существ от менее развитых заключается в том, что названные первыми гораздо более подвижны и активны, чем вторые.

Жизнь во всех своих формах связана с движением, и по мере ее развития двигательная активность приобретает все более совершенные формы.

Элементарные живые существа более активны, чем наиболее сложноорганизованные растения. Это относится к разнообразию и скорости движений, возможности перемещаться на большие расстояния.

Активность растений практически ограничена обменом веществами с окружающей средой. Активность животных включает элементарные формы исследования этой среды и научения. Активность человека самая разнообразная. Кроме всех видов и форм, характерных для животных, она содержит особую форму, называемую деятельностью.

В целом общем виде под деятельностью подразумевается активность живого организма, направленная на удовлетворение его потребностей. Однако у животных эта активность носит чисто приспособительный, потребительский характер, поэтому термин «деятельность» к активности животных можно применить лишь условно.

Именно деятельность должна быть определена как специфический вид активности человека регулируемый деятельностью порожд и потребностями и

направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Деятельность каждого отдельного человека при этом зависит от его места в обществе, от условий, от того, как она (деятельность) складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах.

Деятельность человека регулируется не непосредственной потребностью как активность животных, а сознаваемой целью.

В деятельности человек создает предметы материальной и духовной приобретает свои способности, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе.

Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, то есть превосходит свои же генотипически обусловленные возможности.

Активность – способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних и внутренних стимулов - раздражения.

Поведение – форма двигательной активности живых существ, представляет собой систему действий, осуществляющих практический контакт организма с окружающими условиями, способностью подготавливающих удовлетворение потребностей организма, обеспечивающих достижение определенных целей.

Отличия. Поведение, в отличие от деятельности не всегда целенаправленно, не предполагает создание определенного продукта, носит зачастую пассивный характер. Деятельности всегда целенаправленна, активна, нацелена на создание определенного продукта. Поведение спонтанно («никуда не ведет»), деятельность организована; Поведение хаотично, деятельность систематична.

| <b>Деятельность человека</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Активность животных</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Продуктивный, творческий характер.</p> <p>Связана с предметными материями и духовными, которые используются им или в качестве инструмента, или в качестве предметов удовлетворения потребностей.</p> <p>Деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия его деятельности в ее разных формах.</p> <p>Есть продукт истории.</p> <p>Предметная деятельность не дана им с рождения, её необходимо формировать и развивать в обучении и воспитании. Тоже относится и к внутренним, нейрофизиологическим и психологическим структурам,</p> | <p>Потребительский характер, ничего нового не создает, по сравнению с тем, что дано природой.</p> <p>Специальные человеческие орудия и средства удовлетворения потребностей как таковые не существуют.</p> <p>Практически ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях жизни.</p> <p>Результат биологической эволюции.</p> <p>Изначально задана, генотипически обусловлена и разворачивается по мере естественного анатомофизиологического созревания организма.</p> |

|                                                         |  |
|---------------------------------------------------------|--|
| управляющим внешней стороной практической деятельности. |  |
|---------------------------------------------------------|--|

## 2. Структура деятельности

Психологическая теория деятельности начала разрабатываться в 20-х – начале 30-х годов. Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштенем, А.Н. Леонтьевым.

Авторы взяли на вооружение философию диалогического материализма (теория К. Маркса), и, прежде всего её главный тезис о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяет его сознание. Сознание, изначально формируемое в деятельности, обеспечивает затем её регуляцию.

Деятельность человека имеет следующие основные характеристики:

- Мотив
- Цель
- Предмет
- Структуру
- Средства

Цель – это то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конечного результата деятельности (что?).

Мотив – то, что побуждает человека к деятельности, придаёт деятельности её специфические черты в осуществлении выбора средств и способов достижения цели (зачем?).

Мотивы могут быть разнообразными. Деятельность обычно полимотивированна, то есть побуждается несколькими различными мотивами. Тип деятельности обычно определяют по её доминантному мотиву. Мотивами могут быть разнообразные потребности и интересы, убеждения, идеалы, установки и др. Предметом деятельности называется то, с чем она непосредственно имеет дело. Предметом познавательной деятельности является всяческого рода информация; учебной деятельности – знания, умения, навыки; трудовой деятельности – созданный материальный продукт. При этом предмет деятельности выступает двояко:

- Первично – в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность человека;
- Вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности.

В структуре чаще всего выделяют действие и операции. Действия – это момент деятельности, имеющий вполне самостоятельную осознанную человеком цель. (Это процесс направленный на реализацию цели). Действия определяются целью деятельности. Действия учебной деятельности – слушанием лекций, подготовка к экзамену и т.д. может быть несколько иерархий действий в зависимости от цели: основных и промежуточных. Деятельность, усваиваясь индивидом может переходить в действие (овладение грамотой).

Действие – относительно законченный элемент деятельности, направленный на достижение определенных промежуточных целей, в подчинении, как правило, общему мотиву деятельности

Каждое действие состоит как правило из системы движений или операций.

Операция – способ осуществления действия. Характер использования операций зависит от условий, в которых совершается действие. Если действие подчинено цели, то операция – условиям, в которых эта цель дана. При этом под условиями подразумеваются как внешние обстоятельства, так и внутренние возможности или внутренние свойства самого действующего субъекта.

Цель, заданная в определенных условиях, называется задачей. Описывая процесс решения задачи, необходимо указать и действия, и операции, реализующие их.

Операции, в отличие от действий, часто не осознаются. Этим они отличаются от действий, которые имеют осознанную цель, что объясняет контроль за протеканием действия.

Предпочитаемые 2-м операции характеризуют его индивидуальный стиль деятельности. Возможно превращение некоторых действий (наиболее элементарных) в операции – укрупнение единиц деятельности.

И, наоборот, превращение операций в действия – дробление деятельности на более мелкие единицы. (дискуссия – действие высказывания мысли, не могу подобрать слова – действие, бывшая операция подбор слов – произнося слово, сделали оговорки (действия бывшая операция артикуляция слова) (при изучении иностранного языка обратная динамика).

### **3. Виды деятельности**

Виды деятельности.

Внешняя (предметная, практическая) деятельность с внешними предметами направленная на предметы внешнего окружения и связанная с материальной активностью человека.

Внутренняя умственная – имеет то же строение как и внешняя. Разница состоит в том, что в случае внутренней деятельности, действие совершается не с предметами, а с их образами, а вместо реального продукта получается воображаемый умственный результат.

Внутренняя деятельность произошла из внешней практической деятельности путем интериоризации (Пиаже, Валлон, Брунер).

+ подготовка внешнего действия, экономит силы, дает возможность выбрать нужные действия, возможность избежать грубых ошибок.

Интериоризацией называется переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания. При этом деятельность трансформируется, сокращается, обобщается.

Внешняя и внутренняя деятельности имеют тесное переплетение. Внешняя все более «интеллектуализируется» и требует выполнения сложных умственных операций, и, наоборот, внутренняя наполняется процессами, кот по своей сути

являются внешними деятельностями. Необходим переход от внутренней к внешней деятельности.

Экстериоризация – процесс порождения внешней деятельности на основе ряда внутренних структур, сложившихся на основе интериоризации внешней деятельности человека. Сами переходы возможны только потому, что внешняя и внутренняя деятельности имеют одинаковое строение.

Внутренняя (психическая) деятельность – сложная деятельность по приему хранения и воспроизведения информации (мнемический компонент), ее аналитика-синтетической обработки (компонент мышления), формированию целостного образа (перцептивный компонент).

Экспериментально установлено что в умственные действия обязательно включают моторные компоненты (движения глаз, речевого органа и т.д.).

Количество видов деятельности у человека зависит от разнообразия его потребностей и их количества. У современного человека имеется много различных видов деятельности, число которых соответствует количеству имеющихся потребностей (с учетом полимотивированности деятельности).

Через систему потребностей и их характеристику (сила, количество и качество) можно дать описание видов деятельности конкретного человека. В соответствии с базовыми общечеловеческими потребностями основными видами деятельности являются в порядке возникновения: общение, игра, учение, труд.

На каждом этапе индивид развития чел-ка выделяют один ведущий вид деятельности в кот формируются качественные изменения в данный период (например игра в период дошкольного детства).

Труд – деятельность, в процессе которой создаются материальные, духовные ценности.

Учение – это подготовительный этап к труду, направлен на преобразование определенных знаний, умений, навыков, выступающих для уч-ся в роли осознанных целей.

Игра – с некоторыми упрощениями воспроизводится действительность реальных отношений и деятельности, что позволяет ребёнку самому впервые стать субъектом деятельности. (Различают виды игр: предметная, ролевая, с правилами и т.д.). Результатом не является производство продукта, служит для отдыха, развлечения, символической разрядки.

Общение – взаимодействие 2-х и более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Обычно включено в практическую деятельность людей.

#### **4. Психология освоения деятельности.**

Овладение определенной деятельностью, ее развитие и совершенствование может выражаться в укрупнении ее единиц и выработки умений и навыков, бывают более общие и частные.

Навык – это автоматизированный способ выполнения действия, сформированный в процессе упражнения. Навык может быть использован в составе различных действий, с разными целями. Навык уровень действия,

который характеризуется автоматизацией, при этом сознание направленно не на процесс деятельности, а на контроль за результатом. С физиологической стороны навык означает образование в коре больших полушарий и функционирование устойчивой системы временных нервных связей, называемый динамическим стереотипом. Выработка динамических стереотипов создает условия, при которых одновременно с автомат-м актом может осуществляться и более сложная аналитико-синтетическая деятельность.

На основе знаний и навыков складывается фонд умений.

Умения – освоенная человеком система приемов сознательного построения результативного действия. В отличие от навыков сознательны и могут проявляться в новых ситуациях деятельности.

Умения – уровень развития деятельности, при котором навыки могут переноситься на новые виды деятельности или в новые условия, благодаря чему характеризуют готовность человека к выполнению деятельности, позволяя делать что-либо с высоким качеством.

Координация навыков, их объединение в системы с помощью действий, которые находятся под сознательным контролем.

Большое значение в формировании всех типов умений и навыков имеет упражнения. Благодаря им происходит автоматизация навыков, совершенствование умений, деятельности в целом. Упражнения необходимы как на этапе выработки умений и навыков, так и в процессе их сохранения. Без постоянных системных упражнений умения и навыки обычно утрачиваются, теряют свои качества.

Перестройка навыка (изменение привычной последовательности операций, образовавших навык) требует от человека большого психического напряжения, тем большего, чем прочнее навык. Перестройка умения осуществляется значительно легче.

Еще один элемент деятельности – привычка. От умений и навыков отличается тем, что представляет собой так называемый непродуктивный элемент деятельности. Если умения и навыки связаны с решением к-л задачи, предполагает получение к-л продукта и достаточно гибкий (в структуре сложных умений), то привычка является негибкой, часто и неразумной частью деятельности, которая человеком выполняется механически и не имеет осознанной цели или ярко выраженного продуктивного завершения. В отличие от простого навыка может в определенной степени осознанно контролироваться. Но от умения отличается тем, что не всегда является разумной (дурные привычки).

Привычки как элементы деятельности представляют собой наименее гибкие ее части.

Привычки – это потребность в выполнении определенной деятельности, определённым способом. Бывают: вредные и полезные.

## **Тема 1.4. Ощущения и восприятие**

### **1. Познавательные процессы.**



2. **Понятие ощущений. Свойства ощущений. Закономерности ощущений.**
3. **Классификация ощущений.**
4. **Понятие восприятия. Свойства восприятия.**
5. **Виды восприятия. Развитие сенсорно-перцептивных процессов.**

## **1. Познавательные процессы.**

Познание — весьма объемный по своему содержанию, многозначный термин. Наиболее часто под ним понимается процесс получения и постоянного обновления знаний, необходимых человеку.

В философии познание понимается как совокупность процедур и методов приобретения человеком знаний о мире и самом себе. Познание — это прежде всего умственная деятельность, результатом которой является осведомленность о материальном мире, однако познание может порождать и фантазии, далекие от реальности.

Познание — специфическая, уникальная деятельность человека, направленная на создание идеальной модели окружающей среды. В ней человек выступает как активное начало, субъект деятельности по освоению реальности. Его чувственная и логическая активность, направлена на объект, выступающий в познавательном взаимодействии как более пассивное начало.

С точки зрения современной теории познания, идеальные модели, создаваемые субъектом в ходе познавательной деятельности, никогда не бывают тождественны, идентичны своему объекту.

Познание, таким образом, определяется в философии как порождаемый разнообразными человеческими потребностями процесс постижения доступных субъекту отношений между ним и объектом, результатом которого является та или иная информация о реальности.

В психологии — это термин, обозначающий человеческую способность думать, вспоминать и предвидеть. Здесь подчеркивается родовой характер этого термина, поскольку он используется для обозначения всех процессов, связанных с приобретением знаний. Понятия «познание» и «знание» всегда соседствуют друг с другом, поскольку последним обозначаются цель и результат всего процесса познания. Современная психология особо подчеркивает активный, творческий характер познавательного процесса, его несводимость только к отражению объективного мира.

Познавательные психические процессы

Ощущения. Отражение отдельных свойств предметов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств

Восприятия. Отражение предметов и явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств в целом, в совокупности свойств и признаков этих предметов

Память. Отражение прошлого опыта или запечатление, сохранение и воспроизведение чего-либо

Воображение. Отражение будущего, создание нового образа на основе прошлого опыта

Мышление. Высшая форма отражательной деятельности, позволяющая понять сущность предметов и явлений, их взаимосвязь, закономерность развития

Процесс человеческого познания подразделяется на ряд стадий изменения поступающей информации — от восприятия до практического действия.

Выделение в познавательных процессах их отдельных видов в значительной мере условно, однако оно помогает в практике изучения психики.

Познавательные психические процессы являются каналами нашего общения с миром. Поступающая информация о конкретных явлениях и предметах претерпевает изменения и превращается в образ. Все знания человека об окружающем мире являются результатом интеграции отдельных знаний, получаемых с помощью познавательных психических процессов. Каждый из этих процессов имеет собственные характеристики и собственную организацию. Но вместе с тем, протекая одновременно и слаженно, эти процессы незаметно для человека взаимодействуют друг с другом и в результате создают для него единую, целостную, непрерывную картину объективного мира.

## **2. Понятие ощущений. Свойства ощущений. Закономерности ощущений.**

Понятие ощущения. Предметы и явления внешнего мира имеют множество различных свойств и качеств: цвет, вкус, запах, звук и т. д. Для того чтобы произошло их отражение человеком, они должны воздействовать на него какими-либо из этих свойств и качеств. Познание осуществляется прежде всего органами чувств — единственными каналами, по которым внешний мир проникает в сознание человека. Образы предметов и явлений действительности, возникающие в процессе чувственного познания, называются ощущениями.

Ощущения — это простейший психический познавательный процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений окружающего мира, а также внутренних состояний организма, возникающий при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Наше сознание существует только благодаря наличию ощущений. Если человека лишить возможности ощущать и воспринимать окружающую действительность, он не сможет ориентироваться в мире, ничего не сможет делать. В условиях «сенсорной депривации» (недостатка ощущений) у человека меньше чем через сутки отмечаются резкое снижение внимания, уменьшение объема памяти, происходят серьезные изменения в психической деятельности. Недаром это одно из самых сложных испытаний для будущих космонавтов, полярников, спелеологов.

В обычной жизни нас утомляет не столько недостаток ощущений, сколько их изобилие — сенсорная перегрузка. Поэтому так важно соблюдать элементарные правила психогигиены.

Физиологической основой ощущений является деятельность анализатора — специального нервного аппарата, осуществляющего функцию анализа и синтеза раздражителей, исходящих из внешней и внутренней среды организма. Любой анализатор состоит из трех частей.

1. Рецепторный (периферический) отдел – рецептор, главная часть любого органа чувств, специализированная для приема воздействий определенных раздражителей. Здесь же происходит трансформация энергии внешнего раздражителя (тепло, свет, запах, вкус, звук) в физиологическую энергию – нервный импульс.

2. Проводниковый отдел – чувствительные нервы, которые могут быть афферентными (центростремительными), проводящими возникающее возбуждение в центральный отдел анализатора, и эфферентными (центробежными, по которым нервный импульс поступает к рабочему органу (эффектору)).

3. Центральный отдел – корковый отдел анализатора, специализированный участок коры головного мозга, где и происходит преобразование нервной энергии в психическое явление – ощущение.

Центральная часть анализатора состоит из ядра и рассеянных по коре нервных клеток, которые называются периферическими элементами. В ядре сконцентрирована основная масса рецепторных клеток, за счет чего осуществляется наиболее тонкий анализ и синтез раздражителей; за счет периферических элементов производится грубый анализ, например свет отличается от тьмы. Рассеянные элементы корковой части анализатора участвуют в установлении связи и взаимодействия между различными системами анализаторов. Так как каждый анализатор имеет свой центральный отдел, то вся кора больших полушарий представляет собой своеобразную мозаику, взаимосвязанную систему корковых концов анализаторов. Несмотря на общность строения всех анализаторов, детальное строение каждого из них очень специфично.

Ощущение возникает в сознании всегда в виде образа. Энергия внешнего раздражителя превращается в факт сознания тогда, когда человек, у которого возникает образ предмета, вызвавшего раздражение, может обозначить его словом.

Ощущение всегда связано с ответной реакцией по типу рефлекторного кольца с обязательной обратной связью. Орган чувств является попеременно то рецептором, то эффектором (рабочим органом).

Ощущения имеют ряд характеристик и закономерностей, проявляющихся в каждом виде чувствительности. Можно выделить три группы закономерностей ощущений.

1. Временные соотношения между началом (концом) действия раздражителя и возникновением (исчезновением) ощущений:

- начало действия раздражителя и возникновение ощущений не совпадают – ощущение возникает несколько позже начала действия раздражителя, поскольку нервному импульсу необходимо некоторое время для того, чтобы доставить информацию в корковый отдел анализатора, а после произведенного в нем анализа и синтеза – обратно к рабочему органу. Это так называемый скрытый (латентный) период реакции;

• ощущения исчезают не сразу с концом действия раздражителя, иллюстрацией чему могут служить последовательные образы – положительные и отрицательные. Физиологический механизм возникновения последовательного образа связан с явлениями последействия раздражителя на нервную систему. Прекращение действия раздражителя не вызывает мгновенного прекращения процесса раздражения в рецепторе и возбуждения в корковых частях анализатора.

2. Соотношение ощущений и интенсивности раздражителя. Не всякая сила раздражителя способна вызвать ощущение – оно возникает при воздействии раздражителя известной интенсивности. Принято различать порог абсолютной чувствительности и порог чувствительности к различению.

Минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется нижним абсолютным порогом чувствительности.

Между чувствительностью и силой раздражителя существует обратная зависимость: чем большая сила нужна для возникновения ощущения, тем ниже чувствительность. Могут быть и подпороговые раздражители, которые не вызывают ощущений, поскольку сигналы о них не передаются в головной мозг.

Максимальная величина раздражителя, которую способен адекватно воспринять анализатор (иными словами, при которой еще сохраняется ощущение данного вида), называется верхним абсолютным порогом чувствительности.

Интервал между нижним и верхним порогами называется диапазоном чувствительности. Установлено, что диапазоном чувствительности цвета являются колебания электромагнитных волн частотой от 390 (фиолетовый) до 780 (красный) миллимикрон, а звука – колебания звуковых волн от 20 до 20000 Герц. Сверхвысокие по интенсивности раздражители вместо ощущений определенного вида вызывают боль.

Порог чувствительности к различению (дифференциальный) – это минимальное различие между двумя раздражителями, которое вызывает едва заметное различие ощущений. Другими словами, это наименьшая величина, на которую надо изменить (увеличить или уменьшить) интенсивность раздражителя, чтобы возникло изменение ощущения. Немецкие ученые – физиолог Э. Вебер и физик Г. Фехнер – сформулировали закон, справедливый для раздражителей средней силы: отношение добавочного раздражителя к основному есть величина постоянная. Эта величина для каждого вида ощущений является определенной: для зрительных –  $1/1000$ , для слуховых –  $1/10$ , для тактильных –  $1/30$  от первоначальной величины раздражителя.

3. Изменение чувствительности анализатора. Это изменение можно проиллюстрировать на примере таких закономерностей ощущений, как адаптация, сенсibilизация и взаимодействие.

Адаптация (от лат. *adaptare* – приспособливать, прилаживать, привыкать) – это изменение чувствительности под влиянием постоянно действующего раздражителя. Адаптация зависит от условий окружающей среды. Общая закономерность такова: при переходе от сильных раздражителей к слабым чувствительность повышается, и наоборот, при переходе от слабых к сильным – снижается. Биологическая целесообразность этого механизма очевидна: когда

раздражители сильны, тонкая чувствительность не нужна, когда же они слабы, то важна способность улавливать их.

Различают два вида адаптации: позитивную и негативную. Позитивная (положительная, темновая) адаптация связана с повышением чувствительности под влиянием слабого раздражителя. Так, при переходе из света в темноту площадь зрачка увеличивается в 17 раз, происходит переход от колбочкового зрения к палочковому, но в основном увеличение чувствительности происходит за счет условно-рефлекторной работы центральных механизмов анализатора. Негативная (отрицательная, световая) адаптация может проявляться как понижение чувствительности под действием сильного раздражителя и как полное исчезновение ощущений в процессе длительного действия раздражителя.

Еще одной закономерностью ощущений является взаимодействие анализаторов, которое проявляется в изменении чувствительности одной анализаторной системы под влиянием деятельности другой. Общая закономерность взаимодействия ощущений может быть выражена в такой формулировке: слабые по интенсивности раздражения одного анализатора повышают чувствительность другого, а сильные раздражения – понижают.

Повышение чувствительности анализатора называется сенсibiliзацией. Она может проявляться в двух сферах: либо в результате упражнений органов чувств, тренированности, либо как необходимость компенсации сенсорных дефектов. Дефект работы одного анализатора обычно компенсируется усиленной работой и совершенствованием другого.

Частным случаем взаимодействия ощущений является синестезия, при которой происходит совместная работа органов чувств; при этом качества ощущений одного вида переносятся на другой вид ощущений и возникают соощущения. В обыденной жизни синестезии используются очень часто: «бархатный голос», «кричащий цвет», «сладкие звуки», «холодный тон», «острый вкус» и т. п.

### **3. Классификация ощущений.**

Виды и классификация ощущений. По известным еще древним грекам пяти органам чувств выделяют следующие виды ощущений: зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные, осязательные (тактильные). Кроме того, существуют промежуточные ощущения между тактильными и слуховыми – вибрационные. Есть и сложные ощущения, состоящие из нескольких самостоятельных анализаторных систем: например, осязание – это тактильные и мышечно-суставные ощущения; кожные ощущения включают в себя тактильные, температурные и болевые. Выделяют ощущения органические (голод, жажда, тошнота и т. п.), статические, ощущения равновесия, отражающие положение тела в пространстве.

Выделяются следующие критерии классификации ощущений.

I. По месту расположения рецепторов – экстероцептивные и интероцептивные. Рецепторы экстероцептивных ощущений расположены на поверхности тела и принимают раздражения из внешнего мира, а рецепторы

интероцептивных (органических) ощущений расположены во внутренних органах и сигнализируют о функционировании последних. Эти ощущения образуют органическое чувство (самочувствие) человека.

II. По наличию или отсутствию непосредственного контакта с раздражителем, вызывающим ощущения, экстероцептивные ощущения делятся на контактные и дистантные. Контактные ощущения предполагают непосредственное взаимодействие с раздражителем. К ним относятся вкусовые, кожные, болевые, температурные и др. Дистантные ощущения обеспечивают ориентировку в ближайшей среде – это зрительные, слуховые и обонятельные ощущения.

Особым подклассом интероцептивных ощущений являются ощущения проприоцептивные, рецепторы которых расположены в связках, мышцах и сухожилиях и получают раздражения из опорно-двигательного аппарата. Эти ощущения также свидетельствуют о положении тела в пространстве.

#### **4. Понятие восприятия. Свойства восприятия.**

Восприятие – это целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. Способность к восприятию мира в виде образов есть только у человека и у некоторых высших представителей животного мира. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственную ориентировку в окружающем мире. Оно предполагает выделение из комплекса зафиксированных признаков основных и наиболее существенных с одновременным отвлечением от несущественных. В отличие от ощущений, отражающих отдельные качества реальности, с помощью восприятия создается интегральная картина действительности. Восприятие всегда субъективно, так как одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному в зависимости от способностей, интересов, жизненного опыта и т. д.

Процесс восприятия протекает в тесной связи с другими психическими процессами: мышлением (мы осознаем, что перед нами находится), речью (обозначаем предмет словом), памятью, вниманием, волей (организуем процесс восприятия), направляется мотивацией, имеет аффективно-эмоциональную окраску (каким-то образом относимся к тому, что воспринимаем).

Восприятие – более сложный процесс, чем ощущения. Восприятие – не пассивное копирование мгновенного воздействия, а живой, творческий процесс познания, сложная деятельность, важной частью которой являются движения. Если глаз неподвижен, он перестает видеть объект, для произнесения звуков необходимо напряжение мышц гортани, для познания свойств предмета его надо обследовать – подключить движения руки. При этом выделяются четыре уровня перцептивного действия: 1) обнаружение (есть ли стимул?); 2) различение (формирование перцептивного образа эталона) – эти два действия относятся к перцептивным; 3) идентификация – отождествление воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти; 4) опознание – отнесение объекта к

определенному классу объектов, воспринимавшихся ранее; последние два действия относятся к опознавательным.

Таким образом, восприятие представляет собой систему перцептивных действий, овладение которыми требует специального обучения и практики.

В жизни человека восприятие имеет огромное значение – это основа ориентации в окружающем мире, в обществе, необходимый компонент общественных отношений, восприятия человека человеком.

Физиологическая основа восприятия. Специальных органов восприятия не существует, материал для него дают анализаторы. При этом первичный анализ, который совершается в рецепторах, дополняется сложной аналитико-синтетической деятельностью мозговых концов анализатора. Поскольку любой объект внешнего мира выступает как сложный комплексный раздражитель (например, лимон имеет размер, цвет, вкус, величину, температуру, запах, название и т. п.), то в основе восприятия лежат сложные системы нервных связей между различными анализаторами. Можно сказать, что физиологической основой восприятия является комплексная деятельность анализаторов.

Рассмотрим восприятие как интеллектуальный процесс последовательных, взаимосвязанных актов поиска признаков, необходимых и достаточных для формирования образа:

- первичное выделение ряда признаков из всего потока информации и принятие решения о том, что они относятся к одному определенному объекту;
- поиск в памяти близкого по ощущениям комплекса признаков;
- отнесение воспринятого объекта к определенной категории;
- поиск дополнительных признаков, подтверждающих или опровергающих правильность принятого решения;
- окончательный вывод о том, какой объект воспринят.

К основным свойствам восприятия относятся:

целостность – внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в образе;

предметность – объект воспринимается человеком как обособленное в пространстве и времени отдельное физическое тело;

обобщенность – отнесение каждого образа к некоторому классу объектов;

константность – относительное постоянство восприятия образа, сохранение за объектом его параметров независимо от условий его восприятия (расстояния, освещения и т. д.);

осмысленность – понимание сущности воспринимаемого объекта в процессе восприятия;

избирательность – преимущественное выделение одних объектов перед другими в процессе восприятия.

## **5. Виды восприятия. Развитие сенсорно-перцептивных процессов.**

Виды восприятия. Восприятие различается по видам в зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора, так как не все анализаторы играют одинаковую роль: обычно один из них является ведущим.

В зависимости от ведущего анализатора различают следующие виды восприятия.

1. Простые – зрительные, слуховые, осязательные. Каждый человек владеет всеми простыми видами восприятия, но одна из этих систем обычно развита лучше других, что соответствует трем основным сферам сенсорного опыта: визуальной, аудиальной и кинестетической.

Визуальный тип. Вся воспринимаемая информация представляется этому типу людей в виде ярких картин, зрительных образов. Они часто жестикулируют, как бы рисуя в воздухе представляемые образы. Для них характерны высказывания: «Я ясно вижу, что...», «Вот посмотрите...», «Давайте представим...», «Решение уже вырисовывается...».

Аудиальный тип. Эти люди употребляют другие слова: «Это звучит так...», «Мне созвучно это...», «Я слышу, что вы говорите...», «Вот послушайте...» и т. п.

Кинестетический тип. Люди, принадлежащие к этому типу, хорошо запоминают движения, ощущения. В разговоре они используют кинестетические слова и выражения: «Если взять, к примеру...», «Я не могу ухватить мысль...», «Попробуйте ощутить...», «Это очень тяжело...», «Я чувствую, что...».

Ярко выраженные представители этих типов имеют специфические особенности в поведении, типе тела и движениях, в речи, дыхании и т. п. Ведущая сенсорная система оказывает влияние на совместимость и эффективность общения с другими людьми. В жизни люди часто плохо понимают друг друга, в частности от того, что не совпадают их ведущие сенсорные системы. Если необходимо установить хороший контакт с человеком, то нужно использовать те же самые процессуальные слова, что и он. Если же вы хотите установить дистанцию, то можете намеренно употреблять слова из другой системы представлений, отличной от системы собеседника.

2. Сложные виды восприятия выделяются в том случае, если одинаково интенсивно мобилизуются несколько анализаторов: зрительно-слуховые; зрительно-слуховые-осязательные; зрительно-двигательные и слухо-двигательные.

3. Специальные виды восприятия различают в зависимости от воспринимаемого объекта: времени, пространства, движений, отношений, речи, музыки, человека человеком и т. п.

В зависимости от степени целенаправленности деятельности личности выделяются произвольное и произвольное восприятие. Произвольное восприятие может быть вызвано как особенностями окружающих предметов, так и соответствием этих предметов интересам и потребностям личности. Произвольное восприятие предполагает постановку цели, приложение волевых усилий, преднамеренный выбор объекта восприятия. Произвольное восприятие переходит в наблюдение – целенаправленное, планомерное восприятие объекта с определенной, ясно осознаваемой целью. Наблюдение является наиболее развитой формой произвольного восприятия и характеризуется большой активностью личности.

Важнейшими требованиями к процессу наблюдения являются: постановка цели, планомерность, систематичность, ясность задачи, ее дробление, постановка частных, более конкретных задач. Наблюдению надо специально обучать. Если человек систематически упражняется в наблюдении, совершенствует его культуру, то



у него развивается такое свойство личности, как наблюдательность – умение подмечать характерные, но малозаметные особенности предметов и явлений.

Нарушения восприятия. Восприятие не всегда дает абсолютно верное представление об окружающем мире. Иногда в состоянии умственного переутомления у человека возникает пониженная восприимчивость к внешним стимулам – гипостезия. Все вокруг становится неярким, нечетким, блеклым, бесформенным, неинтересным, застывшим. При резком физическом или эмоциональном переутомлении происходит повышение восприимчивости к совершенно обычным раздражителям – гипертезия. Дневной свет вдруг ослепляет, звуки оглушают, запахи раздражают, даже прикосновение одежды к телу кажется грубым и неприятным.

Ошибочное восприятие реальных объектов называется иллюзиями (от лат. *illusio* – обманчивый). Иллюзии могут быть аффективными, вербальными и перейдолическими. Аффективные иллюзии обусловлены подавленным состоянием, плохим настроением, тревогой, страхом – даже висящая на вешалке одежда может показаться грабителем, случайный прохожий – насильником, убийцей. Вербальные иллюзии заключаются в ложном восприятии содержания реальных разговоров других людей. Человеку кажется, что все его осуждают, намекают на какие-то неблагоприятные поступки, издеваются над ним, угрожают. Перейдолические иллюзии вызываются снижением тонуса психической деятельности, пассивностью. Обычные узоры на обоях, трещины на потолке, на полу, различные светотени воспринимаются как яркие картины, сказочные герои, фантастические образы, необыкновенные панорамы.

Иллюзии следует отличать от галлюцинаций – психопатологического проявления восприятия и памяти. Галлюцинация – это образ (зрительный, слуховой, обонятельный, осязательный, вкусовой), возникающий в сознании независимо от внешних стимулов и имеющий для человека значение объективной реальности. Галлюцинации являются следствием того, что восприятие оказывается насыщенным не внешними впечатлениями, а внутренними образами. Человек, находящийся во власти галлюцинаций, переживает их как истинно воспринимаемое – он действительно видит, слышит, обоняет, а не представляет все это. Для него субъективные чувственные ощущения так же реальны, как и исходящие из объективного мира.

Восприятие бывает внешненаправленным (восприятие предметов и явлений внешнего мира) и внутренненаправленным (восприятие собственных состояний, мыслей, чувств и т. д.).

Развитие восприятия имеет очень большое значение для учебной деятельности. Развитое восприятие помогает быстрее усваивать больший объем информации с меньшей степенью энергетических затрат.

## **Тема 1.5. Внимание и память**

### **1. Понятие внимания. Функции и свойства внимания.**

### **2. Виды внимания.**

3. Понятие памяти. Функции и свойства памяти. Виды памяти.
4. Процессы памяти. Развитие внимания и памяти школьников.

### 1. Понятие внимания. Функции и свойства внимания.

**Внимание** – это направленность, сосредоточенность сознания человека на определенном предмете.

Внимание никогда не выступает как самостоятельный процесс, а только как сторона этого процесса. Внимание не имеет самостоятельного продукта.

Функции:

1. активизация нужных и торможение не нужных в данный момент психических и физиологических процессов;
2. способствует организованному и целенаправленному отбору поступившей в организм информации в соответствии с актуальными проблемами;
3. обеспечивают избирательную и деятельную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте и его видах деятельности.

Критерии внимания:

1. Ясность и отчетливость, содержание сознания, находящегося в поле внимания.
2. «Внимательное действие» характеризуется улучшенным качеством продукта.
3. Материал, находившийся в поле внимания, запоминается лучше, даже если такое цели не ставили.
4. Внешние реакции обеспечивают условие лучшего восприятия сигнала
5. Избирательность - это воспринимаемая только часть поступившей информации реагировать на отраж круг сигналов.

Физиологическая основа – очаг возбуждения в коре головного мозга, который постоянно перемещается. Внимание тесно связано с другими психическими функциями.

### 2. Виды внимания.

Виды внимания:

произвольное, непроизвольное, послепроизвольное.

**Непроизвольное внимание** – внимание, вызываемое объектом. Т.е. внимание само по себе, без старания и воли человека направляется на объект (например, появление нового человека в компании).

**Произвольное внимание** – внимание, поддерживаемое усилиями субъекта в соответствии с поставленной целью. Мы обращаем внимание на объект по собственному желанию, по просьбе другого человека, по необходимости, усилием воли удерживая внимание на объекте в течение некоторого времени.

**Послепроизвольное внимание** – образуется на основе произвольного, в процессе вхождения в деятельность, возникновения интереса.

Структура внимания

- Устойчивость – длительность концентрации внимания.

- Переключение – способность быстро и целенаправленно переходить от одного предмета к другим.
- Распределение – возможность одновременно выполнять различные виды деятельности.
- Объем внимания (5-7 объектов).
- Концентрация – степень сосредоточенности на объекте

Первоначально у ребёнка имеет место только непроизвольное внимание. В первые месяцы жизни внимание ребёнка привлекают различные сильные раздражители (например, громкие звуки, яркий свет), резкие изменения внешней обстановки (например, переход от темноты к свету), движущиеся объекты (например, блестящий шарик, который передвигают в поле его зрения).

Особое значение в организации внимания младенца имеют те объекты и те их свойства, которые непосредственно связаны с удовлетворением его органических потребностей. Высокого развития достигает непроизвольное внимание в дошкольном возрасте. Появление новых интересов, участие в новых видах деятельности заставляют ребёнка сосредоточиваться на таких сторонах действительности, которые раньше оставались незамеченными.

На протяжении дошкольного возраста возникают лишь зачатки произвольного внимания. Дальнейшее развитие его и усовершенствование происходит в школьном возрасте под влиянием школьного обучения.

#### **4. Понятие памяти. Функции и свойства памяти. Виды памяти.**

Память – психический познавательный процесс, заключающийся в запоминании, сохранении и воспроизведении информации.

##### Функции памяти:

1. Накопление впечатлений о окружающем мире.
2. Сохранение ЗУН как основы обучения.
3. Условие единства личной жизни человека.

##### Виды памяти:

- классификация по характеру психической активности:

1. двигательная - память на движение;
2. эмоциональная - память на чувства;
3. образная - представление разных картинок;
4. эйдетическая – точный образ;
5. словесно-логическая - связана с речью и мышлением.

- классификация по продолжительности удержания информации:

1. мгновенная или иконическая(0.1-0.5 сек);
2. кратковременная(до 20 сек);
3. оперативная (несколько секунд, несколько дней);
4. долговременная (срок хранения не ограничен);
5. генетическая (связь с генами).

- классификация по характеру цели:

1. произвольная;

2. произвольная.

- классификация по степени использования средств:

1. непосредственная или механическая (связана с непосредственным восприятием);
2. опосредованная (использование дополнительных средств, логическая, смысловая).

## **5. Процессы памяти. Развитие внимания и памяти школьников.**

**Запечатление** – начинается на стадии мгновенной памяти, углубляется во время передачи информации в кратковременную память и укрепляется в долговременной памяти.

**Запоминание (произвольное и произвольное)** – отличается от запечатления наличием установки на запоминание. Заключается в закреплении новой инф. В памяти путем связывания ее со старой.

**Сохранение** – накопление материала в памяти. Процесс памяти, выполняющий функцию удерживания и организации инф. в сознании.

**Воспроизведение** – актуализация ранее закреплённого содержания психики и узнавание.

**Реминисценция** – это более полное и точное воспроизведение материала через некоторое время, по сравнению с первоначально запечатленным.

**Забывание** – это процесс, выполняющий функцию выделения главной и отеснения второстепенной информации.

**Узнавание** – воспроизведение на основе внешних и внутренних опор.

### Теории памяти:

1. Ассоциативная – 18-19в. – основным механизмом памяти является механизм ассоциации, т.е. связь между отдельными феноменами или элементами опыта.

2. Гештальт теория – изучали влияние установок на запоминание и влияние целостности запоминаемого образа.

3. Бихевиористическая – роль различных подкреплений с точки зрения обучения формирования навыков.

4. Психоаналитическая – изучала роль подсознательных и защитных механизмов в личности и сохранении информации в памяти индивида.

5. Смысловые теории памяти – изучали разницу между механизмом и смысловыми закономерностями. Подтвердили большую продуктивность и продолжительность смыслового логического запоминания.

6. Информационная теория – изучали переход информации с кратковременной в долговременную память.

7. Теория деятельности – память рассматривают как особый вид деятельности направленная на решение особого ряда задач. Продуктивность памяти зависит от цели, от средств и способа организации действий.

## **Тема 1.6. Мышление и воображение**

- 1. Понятие мышления. Функции мышления.**
- 2. Виды мышления.**
- 3. Формы и операции мышления.**
- 4. Понятие воображения.**
- 5. Свойства и виды воображения.**
- 6. Способы создания образов воображения.**

### **1. Понятие мышления. Функции мышления.**

Ощущения, восприятие, память – это первая, присущая большинству животных ступень познания, дающая лишь внешнюю картину мира, непосредственное, «живое созерцание» действительности. Но иногда чувственного познания недостаточно для получения полной картины какого-либо явления или факта. Именно здесь приходит на помощь мышление, которое помогает познанию законов природы и общества. Особенностью мышления является отражение предметов и явлений действительности в их существенных признаках, закономерных связях и отношениях, которые существуют между частями, сторонами, признаками каждого предмета и между разными предметами и явлениями действительности.

Мышление – это процесс, благодаря которому человек мысленно проникает за пределы того, что ему дано в ощущениях и восприятии. Иными словами, с помощью мышления можно получить знания, недоступные органам чувств. Ступень абстрактного мышления (см. ниже) свойственна только человеку.

Мышление – более высокая ступень познания, это ступень рационального, опосредованного познания действительности, условие разумной практической деятельности. Истинность такого познания проверяется практикой. Мышление – это всегда процесс решения задачи, поиска ответов на вопрос или выхода из создавшейся ситуации.

Не все задачи требуют мышления. Например, если способ решения поставленной перед человеком задачи давно и хорошо им усвоен, а условия деятельности привычны, то для того, чтобы справиться с ней, вполне достаточно памяти и восприятия. Мышление «включается» при постановке принципиально новой задачи или при необходимости использовать накопленные ранее знания, умения и навыки в новых условиях.

Мышление – это опосредованное, обобщенное отражение действительности в ее наиболее существенных связях и отношениях, происходящее в единстве с речью.

Особенности мышления состоят в следующем.

1. Решение задач опосредованным путем, т. е. таким способом, при котором используются разнообразные вспомогательные приемы и средства, рассчитанные на получение нужных знаний. Человек прибегает к помощи мышления тогда, когда непосредственное познание либо невозможно (люди не воспринимают ультразвук, инфракрасное излучение, рентгеновские лучи, химический состав звезд, расстояние от Земли до других планет, физиологические процессы в коре головного мозга и т. п.),

либо в принципе возможно, но не в современных условиях (археология, палеонтология, геология и т. п.), либо возможно, но нерационально. Решить задачу опосредованным путем – это значит решить ее в том числе и с помощью мыслительных операций. Например, когда, проснувшись утром, человек подходит к окну и видит, что крыши домов мокрые, а на земле – лужи, он делает умозаключение: ночью шел дождь. Человек непосредственно не воспринимал дождь, а узнал о нем косвенным путем, через посредство других фактов. Другие примеры: о наличии в организме больного воспалительного процесса врач узнает, используя дополнительные средства – термометр, результаты анализов, рентгена и т. п.; учитель может оценить степень прилежания ученика по его ответу у доски; узнать, какова температура воздуха на улице, можно по-разному: непосредственно, высунув руку в форточку, и опосредованно – с помощью термометра. Опосредованное познание предметов и явлений осуществляется при помощи восприятия других предметов или явлений, закономерно связанных с первым. Эти связи и отношения обычно скрыты, их нельзя воспринимать непосредственно и для их выявления прибегают к мыслительным операциям.

2. Обобщенное отражение действительности. Непосредственно воспринимать можно только конкретные предметы: это дерево, этот стол, эту книгу, этого человека. Мыслить же можно о предмете вообще («Любите книгу – источник знаний»; «Человек произошел от обезьяны»). Именно мысль позволяет улавливать сходство в различном и различное в сходном, открывать закономерные связи между явлениями и событиями.

Предвидеть, что произойдет в каком-то конкретном случае, человек может потому, что он отражает общие свойства предметов и явлений. Но мало заметить связь между двумя фактами, необходимо еще осознать, что она имеет общий характер и определяется общими свойствами вещей, т. е. свойствами, относящимися к целой группе сходных предметов и явлений. Такое обобщенное отражение позволяет предсказать будущее, представить его в виде образов, которых в действительности не существует.

3. Отражение наиболее существенных свойств и связей действительности. В явлениях или предметах мы выделяем общее, не беря во внимание несущественное, неглавное. Так, любые часы – это механизм для определения времени, и это главный их признак. Ни форма, ни размер, ни цвет, ни материал, из которого они изготовлены, не имеют существенного значения.

В основе мышления высших животных лежит каузальный рефлекс (от лат. *causa* – причина) – вид рефлексов головного мозга, который, по мнению И.П. Павлова, не тождествен условному рефлексу. Каузальный рефлекс является физиологической основой непосредственного (без участия понятий) психического отражения существенных связей между предметами и явлениями (у человека каузальный рефлекс в соединении с опытом лежит в основе интуиции и мышления).

4. Основной особенностью человеческого мышления является то, что оно неразрывно связано с речью: словом обозначается то общее, что есть у предметов и явлений. Язык, речь – это материальная оболочка мысли. Только в речевой форме мысль человека становится доступной другим людям. У человека нет иных способов отражения соответствующих связей внешнего мира, кроме тех речевых форм,

которые закрепились в его родном языке. Мысль не может ни возникать, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи.

Речь – орудие мышления. При помощи слов человек мыслит. Но отсюда не следует, что процесс мышления сводится к речи, что мыслить – значит говорить вслух или про себя. Различие между самой мыслью и ее словесным выражением состоит в том, что одну и ту же мысль можно выразить на разных языках или при помощи разных слов («Будущее лето ожидается жарким» – «Предстоящий сезон между весной и осенью будет знойным»). Одна и та же мысль имеет разную речевую форму, но без какой-либо речевой формы она не существует.

«Знаю, но не могу передать словами» – это состояние, когда человек не может перейти от выражения мысли во внутренней речи к речи внешней, затрудняется выразить ее способом, понятным другим людям.

Результат мышления – это выраженные в словах мысли, суждения и понятия.

Физиологической основой мышления является деятельность всей коры головного мозга, а не какого-то одного его участка. В качестве специфического нервно-физиологического механизма мышления выступают временные нервные связи во второй сигнальной системе во взаимодействии с первой, которые образуются между мозговыми концами анализаторов.

## **2. Виды мышления.**

Виды мышления. В своей практической деятельности человек встречается с задачами, разными как по содержанию, так и по способу их решения.

В зависимости от степени обобщенности мышления при решении мыслительных задач различают наглядное и абстрактное мышление.

Наглядным (конкретным) называется такое мышление, предмет которого человек воспринимает или представляет. Оно непосредственно опирается на образы предметов и делится на наглядно-действенное и наглядно-образное.

Наглядно-действенное мышление – генетически самый ранний вид мышления, при котором мыслительная задача решается непосредственно в процессе деятельности и преобладают практические действия с материальными предметами.

При наглядно-образном виде мышления решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами (представлениями памяти и воображения). Например, анализ исторического события может быть произведен по-разному (научное описание блокады Ленинграда, роман А. Чаковского «Блокада», дневник Тани Савичевой, Седьмая симфония Шостаковича).

Дискурсивное (абстрактно-понятийное, словесно-логическое) мышление – это речевое мышление человека, опосредованное прошлым опытом. Данный вид мышления характеризуется тем, что оно выступает как процесс связного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предшествующей, и что, решая мыслительную задачу в вербальной форме, человек оперирует отвлеченными понятиями, логическими конструкциями. Оно представляет собой наиболее поздний этап исторического и генетического развития мышления.

Другим основанием для выделения видов мышления является его направленность. По этому критерию выделяют практическое и теоретическое мышление.

Практическое (техническое, конструктивное) мышление – это процесс мышления, совершающийся в ходе практической деятельности и направленный на создание реальных предметов и явлений путем изменения окружающей действительности при помощи орудий. Оно связано с постановкой целей, выработкой планов, проектов, часто разворачивается в условиях дефицита времени, что иногда делает его более сложным, чем теоретическое мышление.

На открытие законов, свойств объектов, объяснение явлений направлено теоретическое (объяснительное) мышление, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Иными словами, теоретическое мышление востребовано там, где необходимо вскрыть связи и отношения между отдельными понятиями, связать неизвестное с известным, определить возможность предвидения.

Мышление как процесс решения новой задачи может быть включено в любую деятельность: игровую, спортивную, трудовую, художественную, общественную. Но во всех этих видах деятельности оно будет выполнять служебную роль, подчиняясь основной цели деятельности: построить дом, победить в состязаниях и т. д. От этих видов деятельности и мышления как процесса отличается мыслительная деятельность, в которой мышление выполняет основную роль, где цель и содержание деятельности составляет познание. Поэтому, например, два ученика одного класса, работающие над одними и теми же заданиями, могут осуществлять разные виды деятельности: мыслительную – тот, кто решает задачу, чтобы понять ее суть и познать что-то новое, практическую – тот, кто решает для отметки, для престижа.

Проблемная ситуация и мыслительная задача. Если почти все познавательные психические процессы могут быть как произвольными, так и непроизвольными, то мышление всегда и обязательно носит произвольный характер: оно возникает при встрече с проблемной ситуацией, когда необходимо найти выход из создавшейся ситуации.

Проблемная ситуация – это задача, требующая ответа на определенный вопрос, ситуация, в которой содержится что-то непонятное, неизвестное для субъекта наряду с известным. Мышление служит именно для того, чтобы, опираясь на явное, найти скрытые связи, звенья и закономерности (головоломки, шахматные этюды, поломка механизмов, жизненные конфликты и т. п.).

Многие проблемные ситуации не затрагивают конкретно субъекта, они «запускают» мышление только тогда, когда становятся личностно значимыми для него, потому что непонятный факт (проблемная ситуация) и мыслительная задача (продукт переработки проблемной ситуации) – далеко не одно и то же.

Мыслительная задача возникает в случае, если у человека есть желание или осознание необходимости разобраться в проблемной ситуации; иными словами, возник вопрос – заработало мышление.

Этапы решения мыслительной задачи таковы:

- 1) осознание проблемной ситуации, точная формулировка вопроса;



- 2) анализ и синтез данных, относящихся к задаче;
- 3) выдвижение и анализ гипотез, поиск возможных путей решения;
- 4) проверка (мысленная или практическая), сопоставление полученного результата с исходными данными.

### **3. Формы и операции мышления.**

Мыслительные операции. Новые мысли и образы возникают на основе того, что уже было в нашем сознании благодаря мыслительным операциям: анализу, синтезу, сравнению, обобщению, абстрагированию. Анализ – это мысленное расчленение целого на части, выделение отдельных признаков или сторон и установление связей и отношений между ними. При помощи анализа мы вычленим явления из тех случайных, несущественных связей, в которых они даны нам в восприятие (разбор предложения по членам, фонетический анализ слова, анализ условия задачи на известные, неизвестные и искомые элементы, анализ учебной деятельности по предметам и успехам учащихся и т. п.). Анализ как мыслительная операция возник из практических действий (так, ребенок разбирает новую игрушку, чтобы понять, как она устроена).

Синтез – процесс, обратный анализу, представляющий собой мысленное объединение частей, свойств объекта в единое целое, в комплексы, системы (мозаика; слоги – слова – предложения – текст).

Эти противоположные по содержанию мыслительные процессы находятся в неразрывном единстве. В ходе мыслительного процесса анализ и синтез непрерывно переходят друг в друга и могут поочередно выступать на передний план, что обусловлено характером материала: если исходные проблемы не ясны, их содержание нечетко, то на первых порах будет преобладать анализ; если же, напротив, все данные достаточно отчетливы, мысль сразу пойдет преимущественно по пути синтеза. В конечном счете все процессы воображения и мышления состоят в мысленном разложении явлений на составляющие их части и последующем объединении этих частей в новых сочетаниях.

Анализ и синтез как основные мыслительные операции присущи любому человеку, но склонность к дроблению или соединению явлений окружающей действительности у разных людей может быть разной: одни подмечают мельчайшие детали, подробности, частности, но не схватывают целого – это представители аналитического типа; другие сразу переходят к главному, но выражают суть событий слишком обобщенно, что свойственно представителям синтетического типа. У большинства людей – смешанный, аналитико-синтетический тип мышления.

Сравнение – это мыслительная операция, посредством которой устанавливается сходство и различие отдельных объектов. К.Д. Ушинский считал сравнение основой всякого понимания и всякого мышления: «Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-либо новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить... то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова».

Одной из наиболее распространенных ошибок, которые учащиеся допускают при сравнении, является рядоположение объектов («Онегин такой-то..., а Печорин – такой-то»), при этом они абсолютно уверены, что дают сравнительную характеристику героев. Сравнению нужно обучать: сравнивать следует по одному основанию (цвету, форме, назначению). Необходимо также учить составлять план сравнения объектов (чем похожи и чем различаются, например, такие объекты, как гвоздь и шуруп, кошка и белка, белый гриб и мухомор, такие интеллектуальные качества, как любопытство и любознательность).

Абстрагирование (отвлечение) – это мыслительная операция, обеспечивающая выделение существенных признаков и отвлечение от несущественных, выделение свойств объекта и рассматривание их по отдельности: красивыми могут быть и человек, и пейзаж, и платье, и поступок, но все они – носители абстрактного признака – красоты, красивости.

Без абстрагирования невозможно понимание переносного смысла пословиц («Не в свои сани не садись»; «Цыплят по осени считают»; «Любишь кататься, люби и саночки возить»).

Обобщение – это мыслительная операция, обеспечивающая выделение общего в предметах и явлениях и объединение объектов в множества, классы; отбрасывание единичных признаков при сохранении общих с раскрытием существенных связей. Обобщением является любое правило, любой закон, любое понятие. Это всегда какой-то итог, общий вывод, совершаемый человеком.

Очевидно, что все основные операции мышления не выступают в «чистом виде». При решении поставленной задачи человек использует тот или иной «набор» операций, в тех или иных сочетаниях: он различен в мыслительном процессе различной сложности и структуры.

Формы мышления. Выделяется три содержательных компонента мышления – понятие, суждение и умозаключение.

Понятие – это форма мышления, посредством которой отражаются общие и существенные признаки предметов и явлений.

Понятия носят обобщенный характер, потому что являются продуктом познавательной деятельности не одного человека, а многих людей. Еще раз напомним, что представление – образ конкретного предмета, а понятие – отвлеченная мысль о классе предметов. Слово – носитель понятия, но, зная слово (например, престижитатор), можно не владеть понятием.

Существуют так называемые житейские понятия, которые складываются без специального обучения и отражают не существенные, а второстепенные признаки объектов. Так, для дошкольников крыса – хищник, а кошка – милое домашнее животное.

Любое понятие имеет содержание и объем.

По содержанию (совокупности признаков объекта) понятия бывают конкретными и абстрактными. Конкретные понятия относятся к самим предметам, определяют объекты или классы в целом (стол, революция, ураган, снег и т. п.), а абстрактные отражают свойства, отвлеченные от реальных предметов и явлений (молодость, честность, белизна, скорость, высота, сила и т. п.).

По объему (множеству объектов, охватываемых данным понятием) понятия могут быть единичными и общими. Единичные понятия отражают единственный объект (Российская Федерация, Волга, Куликовская битва, Пушкин, Марс, космос и т. п.), а общие распространяются на группы однородных объектов (страны, города, реки, вузы, студенты, дома, организмы и т. п.). Кроме этого, различают еще родовые и видовые понятия.

Дефиниция (определение) понятий – это раскрытие его существенных признаков. Например, человек – общественный индивид, обладающий сознанием, абстрактным мышлением, речью, способный к творческой деятельности, создающий орудия труда; личность – сознательный человек, включенный в общественные отношения и творческую деятельность.

Процесс усвоения понятий – это активная творческая мыслительная деятельность.

Суждение – это форма мышления, содержащая утверждение или отрицание каких-либо положений относительно предметов, явлений или их свойств, т. е. суждение есть отражение отношений или объективных связей между явлениями или предметами.

Суждение всегда либо истинно, либо ложно. По качеству суждения могут быть утвердительными и отрицательными, по объему – общими, частными и единичными.

Общие суждения относятся к целому классу предметов (все металлы проводят электричество; все растения имеют корни). Частные суждения относятся к части какого-либо класса предметов (некоторые деревья зимой зеленые; не всегда хоккеисту удастся забросить шайбу в ворота). Единичные относятся к одному предмету или явлению (Юрий Гагарин – первый космонавт).

Суждения всегда раскрывают содержание понятий. Работа мысли над суждением называется рассуждением. Оно может быть индуктивным и дедуктивным.

Индуктивное рассуждение называется умозаключением – это форма мышления, при помощи которой из одного или нескольких известных суждений (посылок) выводится новое суждение (вывод), завершающее мыслительный процесс. При этом мысль движется от частного к общему. Типичный пример умозаключения – доказательство геометрической теоремы.

Дедуктивное рассуждение называется обоснованием – здесь вывод получают, идя от общего суждения к частному (все планеты шарообразны. Земля – планета, значит, она имеет форму шара).

#### **4. Понятие воображения.**

Сознание человека не только отражает окружающий мир, но и творит его, а творческая деятельность невозможна без воображения. Для того чтобы изменить существующее или создать что-то новое, отвечающее материальным и духовным потребностям, необходимо сначала идеально представить то, что потом будет воплощено в материальном облике. Идеальное преобразование имеющихся у человека представлений совершается в воображении.

В человеческом сознании имеются разнообразные представления как форма отражения в виде образов предметов и явлений, которые мы в данный момент не воспринимаем непосредственно.

Представления, которые являются воспроизведением прошлого опыта или восприятия, называются представлениями памяти. Представления, возникающие у человека под влиянием чтения книг, рассказов других людей (образы объектов, никогда не воспринимаемых им, представления о том, чего никогда не было в его опыте, либо о том, что будет создано в более или менее отдаленном будущем) называются представлениями воображения (или фантазии).

Представления воображения бывают четырех видов:

- 1) то, что реально существует в действительности, но чего ранее человек не воспринимал (ледокол, Эйфелева башня);
- 2) представления исторического прошлого (Новгородское Вече, боярин, Петр I, Чапаев);
- 3) представления того, что будет в будущем (авиамодел, дома, одежда);
- 4) представления того, чего никогда не было в действительности (сказочные образы, Евгений Онегин).

Подобные образы строятся из материала, полученного в прошлых восприятиях и сохраненного в памяти. Деятельность воображения всегда является переработкой тех данных, которые доставляют в мозг ощущения и восприятия. Из «ничего» воображение творить не может: человек, глухой от рождения, не в состоянии представить себе трели соловья, так же, как слепорожденный никогда не воссоздаст в воображении красную розу.

Но воображение не сводится только к воспроизведению представлений памяти и их механическому соединению. В процессе воображения представления памяти перерабатываются таким образом, что в результате создаются новые представления.

Воображение – это познавательный психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материалов восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте, своеобразная форма отражения человеком реальной действительности в новых, непривычных, неожиданных сочетаниях и связях.

Физиологической основой воображения следует считать оживление в мозгу человека ранее образованных временных нервных связей и их преобразование в новые сочетания, которые могут возникать по разным причинам: иногда бессознательно, как следствие самопроизвольного усиления возбуждения в определенных центрах коры головного мозга под влиянием случайных раздражителей, действующих на эти центры в момент ослабления регулирующего контроля со стороны высших отделов коры (например, сновидения); чаще – в результате сознательных усилий человека, направленных на создание нового образа.

В основе воображения лежит работа не изолированных нервных центров, а всей коры головного мозга. Создание образов воображения – результат совместной деятельности первой и второй сигнальных систем, хотя любой образ, любое представление формально должны быть отнесены к первосигнальному – чувственному отражению действительности. Следовательно, образы воображения

представляют собой особую форму отражения действительности, свойственную только человеку.

Воображение выполняет несколько важных функций в психической жизни человека. Прежде всего это познавательная функция. Как познавательный процесс воображение возникает в проблемной ситуации, в которой степень неопределенности, дефицит информации весьма значительны. При этом воображение является основой гипотез, заполняющих белые пятна в научных системах. Воображение ближе к чувственному познанию, чем к мышлению, и отличается от него предположительностью, неточностью, образностью и эмоциональностью.

Поскольку не все свои потребности человек может удовлетворить материально, второй функцией воображения является мотивационная, т. е. человек может удовлетворить свои потребности в идеальном плане – в мечтах, сновидениях, мифах, сказках.

У детей воображение выполняет аффективно-защитную функцию, так как охраняет неустойчивую психику ребенка от чрезмерно тяжелых переживаний и душевных травм. Механизм этой защиты таков: через воображаемые ситуации у ребенка происходит разрядка возникшего напряжения и символическое разрешение конфликта, который бывает трудно снять практическими действиями.

Значение воображения в жизни человека очень велико: оно органически связано с другими психическими явлениями. Емко и образно оценил значение воображения французский философ Д. Дидро: «Воображение! Без этого качества нельзя быть ни поэтом, ни философом, ни умным человеком, ни мыслящим существом, ни просто человеком... Воображение – это способность вызывать образы. Человек, начисто лишенный этой способности, был бы тупицей...»

Воображение, как и другие функции сознания, развивалось исторически, и прежде всего в трудовой деятельности человека. Для удовлетворения своих потребностей людям приходилось изменять и преобразовывать окружающий мир, с тем чтобы получить от природы больше того, что она может дать без вмешательства человека. А для того, чтобы преобразовывать и создавать, нужно заранее представлять желаемое, пути и результаты такого преобразования. Обязательным условием при этом является наличие сознательной цели: человек заранее представляет себе результат своего труда, те вещи и изменения в них, которые он хочет получить. В этом – существенное отличие человека от животных. Основное значение воображения состоит в том, что без него был бы невозможен никакой труд, так как нельзя трудиться, не представляя себе конечного результата.

Без воображения был бы невозможен прогресс в науке, технике, искусстве. Изобретатели, создающие новые приборы, механизмы и машины, опираются на материалы наблюдений за живой природой. Так, изучая обитателей Антарктики – пингвинов, конструкторы создали машину, которая может передвигаться по рыхлому снегу. Машину так и называли – «Пингвин». Наблюдая, как некоторые виды улиток передвигаются по силовым линиям магнитного поля Земли, ученые создали новые, более совершенные навигационные приборы. В клюве альбатроса есть своеобразный опреснитель, превращающий морскую воду в воду, пригодную

для питья. Заинтересовавшись этим, ученые начали разработку для опреснения морской воды; наблюдения за стрекозой позволили создать вертолет.

Труд в любой области невозможен без участия воображения. Учителю, психологу, воспитателю развитое воображение крайне необходимо: проектируя личность ученика, следует четко представлять себе, какие качества требуется сформировать или воспитать у ребенка. Одной из общих черт выдающихся педагогов прошлого и настоящего является оптимистическое прогнозирование – способность предвидеть, предвосхищать педагогическую действительность с верой в возможности и способности каждого воспитанника.

## **5. Свойства и виды воображения.**

Виды воображения. Воображение возникает в ответ на потребности, стимулирующие практическую деятельность человека, т. е. характеризуется действенностью, активностью. По степени выраженности активности различают два вида воображения: пассивное и активное.

Пассивное воображение подчинено субъективным, внутренним факторам и характеризуется созданием образов, которые не воплощаются в жизнь, программ, которые не реализуются или вообще не могут быть реализованы. В процессе пассивного воображения осуществляется нереальное, мнимое удовлетворение какой-либо потребности или желания.

Пассивное воображение может быть преднамеренным и непреднамеренным.

Непреднамеренное пассивное воображение наблюдается при ослаблении деятельности сознания, при его расстройствах, в полудремотном состоянии, во сне. Это воображение без заранее поставленной цели, без специального намерения, без усилий воли со стороны человека. При этом образы создаются как бы сами собой: глядя на причудливой формы облака, мы «видим» слона, медведя, лицо человека... Непреднамеренное пассивное воображение вызывается прежде всего неудовлетворенными в данный момент потребностями – в безводной пустыне у человека возникают образы водных источников, колодцев, оазисов – миражи (галлюцинации – патологическое расстройство перцептивной деятельности – ничего общего с воображением не имеют).

Одним из видов непреднамеренного пассивного воображения являются сновидения, которые обычно возникают при «быстром» сне, когда в одних участках коры ослабевает торможение и возникает частичное возбуждение. И.П. Павлов рассматривал физиологическую основу сновидений как нервные следы «прежних раздражений», связывающихся самым неожиданным образом, а И.М. Сеченов считал сновидения «небывалой комбинацией уже бывалых впечатлений». Со сновидениями всегда было связано множество предрассудков и суеверий. Это объясняется их характером, представляющим собой странное сочетание небывалых, фантастических картин и событий.

Однако известно, что все в мире детерминировано, все психические явления имеют материальную основу. Ряд опытов показал, что сновидения вызываются потребностями организма, «фабрикуются» на основе внешних раздражителей, которые спящий человек не осознает. Например, если к лицу спящего подносят

флакон с духами, ему снится благоухающий сад, оранжерея, клумба, рай; если звонят колокольчиком, то кому-то снится, что он мчится на тройке с бубенцами, а у кого-то разбивается поднос с хрустальной посудой; если ноги спящего раскрываются и начинают мерзнуть, он видит во сне, что идет босиком по снегу или попадает ногой в прорубь. При неудачном положении тела затрудняется дыхание, и человеку снятся кошмары. При болях в сердце человек во сне преодолевает преграды, напряженно переживает что-либо.

Особого внимания заслуживают так называемые «вещие сны». Часто при начинающемся заболевании внутренних органов спящие видят повторяющиеся, назойливые сны, связанные с характером развития болезненных явлений. Пока боль не дала о себе знать, в кору поступают слабые сигналы, которые днем подавляются более сильными сигналами и не замечаются. Ночью же эти сигналы мозг воспринимает с достаточно большой силой, что и вызывает соответствующие сновидения. Грезы – это процессы как непреднамеренного, так и преднамеренного пассивного воображения без определенной направленности, протекающие в виде беспорядочного следования одних образов за другими. Течение таких представлений не регулируется мышлением. В грезах обязательно возникают приятные человеку образы. Возникают они обычно при пассивном, безвольном состоянии человека – как следствие сильного утомления, в моменты перехода от сна к бодрствованию и наоборот, при высокой температуре, при отравлении алкоголем, никотином, при наркотическом опьянении.

Всем людям свойственно грезить о чем-то радостном, заманчивом, приятном, но если в процессах воображения преобладают грезы, то это свидетельствует об определенных дефектах развития личности. Если человек пассивен, не борется за лучшее будущее, а настоящая жизнь безрадостна, то он часто создает себе иллюзорную, выдуманную жизнь и живет в ней. При этом воображение выступает как замена деятельности, ее суррогат, с помощью которого человек отказывается от необходимости действовать («маниловщина», бесплодная мечтательность).

Активное воображение проявляется в случаях, когда новые образы или идеи возникают в результате специального намерения человека вообразить что-то определенное, конкретное. По степени самостоятельности и оригинальности продуктов деятельности различают воссоздающее и творческое воображение.

Воссоздающее (репродуктивное) воображение имеет в своей основе создание тех или иных образов, соответствующих описанию (по карте, чертежу, схеме, по уже оформленным кем-то материалам). У каждого человека свой образ Анны Карениной, Пьера Безухова, Воланда...

Репродуктивное воображение имеет огромное значение в психическом развитии человека: давая возможность по чужому рассказу или описанию представить себе то, чего он никогда не видел, оно выводит человека за рамки узкого личного опыта и делает его сознание живым и конкретным. Ярче всего разворачивается деятельность воображения при чтении художественной литературы: читая исторические романы, гораздо легче получить яркие образы прошлого, атмосферу Средневековья, чем штудирова научные труды.

Творческое воображение предполагает самостоятельное создание новых образов, реализуемых в оригинальных и ценных продуктах деятельности, и является неотъемлемой частью любого творчества (научного, технического, художественного): открытия новых закономерностей в науке, конструирования новых машин и механизмов, выведения новых сортов растений, пород животных, создания произведений искусства, литературы.

Творческое воображение сложнее воссоздающего: например, создать образ деда Щукаря сложнее, чем представить его по описанию, а механизм легче представить по чертежу, чем сконструировать его. Но различие между этими видами активного воображения относительно, между ними нет четкой грани. Артист и музыкант создают образ в соответствии с ролью, но делают это творчески, давая чужим произведениям оригинальную трактовку.

Процесс воображения не всегда немедленно реализуется в практических действиях. Нередко воображение принимает форму особой внутренней деятельности, заключающейся в создании образов желаемого будущего, т. е. в мечтании. Мечта хотя и не дает немедленно и непосредственно объективного продукта, но является необходимым условием преобразования действительности, побудительной причиной, мотивом деятельности, окончательное завершение которой оказалось отсроченным (ковер-самолет).

Ценность мечты определяется тем, какое отношение она имеет к деятельности человека. Действенную, общественно направленную мечту, которая вдохновляет человека на труд, поднимает на борьбу, нельзя смешивать с пустой, бесплодной, необоснованной мечтательностью, уводящей человека от действительности, расслабляющей его. Пустые фантазеры, мечтатели – это чаще всего люди, у которых беден личный опыт, мало знаний, не развито критическое мышление, слабая воля. Их фантазии ничем не сдерживаются и не контролируются сознанием.

Бывают мечты и реального плана, но связанные с незначительной, обыденной целью, когда они ограничиваются желанием иметь какие-то материальные ценности.

## **6. Способы создания образов воображения.**

Приемы создания образов воображения. Все процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер, как и восприятие, память, мышление.

Образы творческого воображения создаются посредством различных приемов. Одним из таких приемов является комбинирование элементов в целостный новый образ. Комбинирование – это не простая сумма уже известных элементов, а творческий синтез, где элементы преобразуются, изменяются, выступают в новых соотношениях. Так, образ Наташи Ростовской был создан Л.Н. Толстым на основе глубокого анализа особенностей характеров двух близких ему людей – жены Софьи Андреевны и ее сестры Татьяны. Менее сложным, но тоже весьма продуктивным приемом формирования нового образа является агглютинация (от лат. *agglunary* – приклеивать) – соединение несоединимых в реальной жизни свойств, качеств, частей различных предметов (русалка, сфинкс,



кентавр, Пегас, избушка на курьих ножках). В технике при помощи этого приема созданы аккордеон, троллейбус, танк-амфибия, гидросамолет и т. п.

Своеобразным способом создания образов воображения является акцентирование – заострение, подчеркивание, утрирование каких-либо признаков предмета. Этот прием часто используется в карикатурах, шаржах. Одной из форм акцентирования является гиперболизация – прием уменьшения (увеличения) самого предмета (великан, богатыри, Дюймовочка, гномы, эльфы) или изменение количества и качества его частей (дракон о семи головах, Калимата – многорукая индийская богиня).

Распространенным приемом создания творческих образов является типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях, и воплощение его в конкретном образе. Например, Печорин – это «...портрет, но не одного человека: это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения в полном их развитии». Тип – это индивидуальный образ, в котором объединены в одно целое наиболее характерные признаки людей класса, нации или группы.

К приемам создания новых образов относятся также схематизация и конкретизация. Схематизация заключается в сглаживании различий предметов и выявлении черт сходства между ними. Примером может служить создание орнамента из элементов растительного мира. Конкретизацию отвлеченных понятий можно наблюдать в различных аллегориях, метафорах и других символических образах (орел, лев – сила и гордость; черепаха – медлительность; лиса – хитрость; заяц – трусость). Любой художник, поэт, композитор реализует свои мысли и идеи не в общих отвлеченных понятиях, а в конкретных образах. Так, в басне «Лебедь, рак и щука» И.А. Крылов конкретизирует в образной форме мысль: «Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет».

## **Тема 1.7. Речь**

- 1. Понятие речи. Функции речи.**
- 2. Виды речи.**
- 3. Развитие речи у детей.**

### **1. Понятие речи. Функции речи.**

Общая характеристика речи. Формирование сознания в историческом процессе неразрывно связано с началом и развитием общественно-трудовой деятельности людей. Потребность в сотрудничестве породила потребность в словесном способе общения людей друг с другом. Пользование языковыми средствами общения – отличительная черта человеческого общества. Благодаря языку люди могли не только воздействовать друг на друга, но и передавать опыт, накапливавшийся поколениями. В слове оформлялась цель действий человека. Обозначенная словом, цель придавала им разумный направленный характер. Слова фиксировали те законы, связи и зависимости, которые люди выявляли в своей

практической деятельности. Благодаря речи человек познавал самого себя как субъекта деятельности и как субъекта общения. Освоение языка изменило все взаимоотношения человека с окружающим миром, перестроило его познавательную и практическую деятельность, общение с другими людьми.

Для более глубокого понимания роли речи в психическом развитии следует прежде всего уточнить такие близкие, но не тождественные понятия, как «язык», «речь», «вторая сигнальная система».

Язык – явление общественное. Под языком понимают выработанную в ходе исторического развития систему средств общения. Возникнув в то далекое время, когда объединившиеся для совместной трудовой деятельности первобытные люди испытали потребность что-то сказать друг другу, язык развивался вместе с развитием общества. Новые открытия в науке и технике, новые отношения, складывающиеся между людьми, отражались в языке. Он обогащался новыми словами, каждое из которых обозначало какое-то понятие. Развитие мысли прослеживалось в изменении языка, в усложнявшейся структуре предложений. Поэтому, овладевая языком как средством общения, ребенок безгранично раздвигает узкие рамки личной познавательной деятельности, приобщаясь к уровню знаний, достигнутых человечеством, получает возможность закреплять в слове и обобщать свой личный опыт.

Изучением процесса происхождения и значения слов и грамматических форм в языках разных народов занимаются представители языкознания – языковеды, лингвисты.

Речь – один из видов коммуникативной деятельности, осуществляемой в форме языкового общения. Каждый человек пользуется родным языком для выражения своих мыслей и понимания мыслей, высказанных другими. Ребенок не только усваивает слова и грамматические формы языка, но и относит их к тому содержанию, которое составляет значение слова, закрепленное за ним в родном языке всем процессом истории развития народа. Однако на каждом этапе развития ребенок по-разному понимает содержание слова. Слово вместе с присущим ему значением он осваивает очень рано. Понятие же, обозначенное данным словом, будучи обобщенным образом действительности, растет, ширится и углубляется по мере развития ребенка.

Таким образом, речь – это язык в действии, своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей друг с другом.

В отличие от восприятия – процесса непосредственного отражения вещей – речь является формой опосредованного познания действительности, ее отражением посредством родного языка. Если язык един для всего народа, то речь каждого человека индивидуальна. Поэтому речь, с одной стороны, беднее языка, поскольку человек в практике общения обычно пользуется лишь небольшой частью словаря и разнообразных грамматических структур его родного языка. С другой стороны, речь богаче языка, так как человек, говоря о чем-то, выражает свое отношение и к тому, о чем он говорит, и к тому, с кем говорит. Его речь приобретает интонационную выразительность, изменяется ее ритм, темп, характер. Поэтому человек в общении с другими людьми может сказать больше, чем значат те слова,

которые он употребил (подтекст речи). Но для того, чтобы человек мог достаточно точно и тонко передавать мысли другому человеку, причем так, чтобы воздействовать на него, быть правильно понятым, он должен прекрасно владеть родным языком.

Физиологическую основу речи составляет деятельность второй сигнальной системы. Учение о второй сигнальной системе представляет собой учение о слове как сигнале. Изучая закономерности рефлекторной деятельности животных и человека, И.П. Павлов выделил слово как особый сигнал. Особенностью слова является его обобщающий характер, что существенно изменяет как действие самого раздражителя, так и ответные реакции человека. Изучение значения слова в образовании нервных связей составляет задачу физиологов, которые показали обобщающую роль слова, быстроту и прочность связей, образующихся на раздражитель, возможность их широкого и легкого переноса.

Речь, как и любой другой психический процесс, невозможна без активного участия первой сигнальной системы. Являясь, как и в мышлении, ведущей и определяющей, вторая сигнальная система работает в тесном взаимодействии с первой. Нарушение этого взаимодействия ведет к распаду как мышления, так и речи – она превращается в бессодержательный поток слов.

Функции речи. В психической жизни человека речь выполняет ряд функций. Прежде всего она является средством общения (коммуникативная функция), т. е. передачи информации, и выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. В коммуникативной функции речи выделяются три стороны: 1) информационная, которая проявляется в передаче общественного опыта и знаний; 2) выразительная, помогающая передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения; 3) волеизъявительная, направленная на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего. Будучи средством общения, речь служит и средством воздействия одних людей на других (поручение, приказ, убеждение).

Речь также выполняет функцию обобщения и абстрагирования. Эта функция связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, конкретный предмет, но и целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков. Обобщая в слове воспринимаемое явление, мы одновременно абстрагируемся от ряда конкретных признаков. Так, произнося слово «собака», мы абстрагируемся от всех особенностей внешнего вида овчарки, пуделя, бульдога, добермана и закрепляем в слове то общее, что характерно для них.

Поскольку речь является и средством обозначения, то она выполняет сигнификативную (знаковую) функцию. Если бы слово не имело обозначающей функции, оно не могло быть понято другими людьми, т. е. речь потеряла бы свою коммуникативную функцию, перестала бы быть речью. Взаимопонимание в процессе общения основано на единстве обозначения предметов и явлений воспринимающим и говорящим. Сигнификативная функция отличает речь человека от коммуникации животных.

Все перечисленные функции тесно переплетаются между собой в едином потоке речевого общения.

Язык и речь – специфические формы отражения действительности: отражая, речь обозначает предметы и явления. Того, что отсутствует в опыте людей, не может быть в их языке и речи.

## 2. Виды речи.

Виды речи. Слово как раздражитель существует в трех формах: слышимое, видимое и произносимое. В зависимости от этого различают две формы речи – внешнюю (громкую) и внутреннюю (скрытую) речь (думание).

Внешняя речь включает несколько психологически своеобразных видов речи: устную, или разговорную (монологическую и диалогическую), и письменную, которой человек овладевает, осваивая грамоту – чтение и письмо.

Самым древним видом речи является устная диалогическая речь. Диалог – это непосредственное общение двух или нескольких людей, которое протекает в форме разговора или обмена репликами по поводу происходящих событий. Диалогическая речь – наиболее простая форма речи, во-первых, потому, что это поддерживаемая речь: собеседник может задать уточняющие вопросы, подает реплики, помогает закончить мысль. Во-вторых, диалог ведется при эмоционально-экспрессивном контакте говорящих в условиях их взаимного восприятия, когда они могут воздействовать друг на друга еще и жестами, мимикой, тембром и интонацией голоса.

Монологическая речь – длительное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Это всегда связная, контекстная речь, удовлетворяющая требованиям последовательности, доказательности изложения и грамматически правильного построения предложений. Формами монологической речи являются доклад, лекция, выступление, рассказ. Монологическая речь обязательно предполагает контакт с аудиторией, поэтому требует тщательной подготовки.

Письменная речь является разновидностью монологической речи, но она еще более развернута, чем устная монологическая речь. Это обусловлено тем, что письменная речь не предполагает обратной связи с собеседником и не имеет никаких дополнительных средств воздействия на него, кроме самих слов, их порядка и организующих предложение знаков препинания. Овладение письменной речью вырабатывает совершенно новые психофизиологические механизмы речи. Письменная речь воспринимается глазом, а производится рукой, в то время как устная речь функционирует благодаря слухо-кинестезическим нервным связям. Единый стиль речевой деятельности человека достигается на основе сложных систем межанализаторных связей в коре больших полушарий мозга, координируемых деятельностью второй сигнальной системы.

Письменная речь открывает перед человеком необозримые горизонты приобщения к мировой культуре и является необходимым элементом воспитания человека.

Внутренняя речь не является средством общения. Это особый вид речевой деятельности, формирующийся на основе внешней. Во внутренней речи формируется и существует мысль, она выступает как фаза планирования деятельности.

Для внутренней речи характерны некоторые особенности:

- она существует как кинестезический, слуховой или зрительный образ слова;
- ей присущи фрагментарность, отрывочность, ситуативность;
- внутренняя речь свернута: в ней опускается большинство членов предложения, остаются лишь слова, определяющие сущность мысли. Образно говоря, она носит «телеграфный стиль»;
- в ней изменяется и структура слова: в словах русского языка выпадают гласные звуки как несущие меньшую смысловую нагрузку;
- она беззвучна.

У детей дошкольного возраста отмечается своеобразный вид речи – эгоцентрическая речь. Это речь ребенка, адресованная самому себе, которая является переходом внешней разговорной речи во внутреннюю. Такой переход совершается у ребенка в условиях проблемной деятельности, когда возникает потребность осмыслить выполняемое действие и направить его на достижение практической цели.

Речь человека имеет немало паралингвистических признаков: это интонация, громкость, темп, паузация и другие характеристики, в которых отражается отношение человека к тому, что он говорит, его эмоциональное состояние в данный момент. К паралингвистическим компонентам речи относятся и телесные движения, сопровождающие речевое высказывание: жесты, мимика, пантомимика, а также особенности почерка человека.

Речь людей разных культур различается даже у тех, кто говорит на одном и том же языке. Послушав незнакомого человека в течение определенного времени, даже не видя его в лицо, можно судить о том, каковы общий уровень его интеллектуального развития и его общая культура. Очевидно, что люди, принадлежащие к разным социальным группам, говорят по-разному, и поэтому речь можно использовать также и для определения социального происхождения и социальной принадлежности человека.

Принято различать также речь пассивную (понимаемую) – слушание и активную (разговорную). Как правило, пассивная речь и у детей, и у взрослых значительно богаче активной.

### **3. Развитие речи.**

Развитие речи есть процесс овладения родным языком, умения пользоваться им как средством познания окружающего мира, усвоения опыта, накопленного человечеством, как средством познания самого себя и саморегуляции, как средством общения и взаимодействия людей.

Изучением развития речи в онтогенезе занимается психология.

Использование речи в психодиагностике. Психолингвистические особенности речи открывают широкие возможности для ее использования при определении уровня интеллектуального (познавательного) и личностного развития человека.

Практически во всех тестах интеллекта есть специальные речевые задания, по характеру выполнения которых судят об уровне умственного развития человека (тесты Д. Векслера, прогрессивные матрицы Дж. Равена, ШТУР – школьный тест умственного развития, КОТ – краткий отборочный тест В.Н. Бузина).

Все личностные тесты так или иначе используют речь человека (семантический дифференциал Ч. Осгуда, техника репертуарных решеток Г. Келли).

В тестах-опросниках обращение к речи прямое. В них о личности опрашиваемого судят по содержанию ответов на поставленные перед ним вопросы (ММРІ – многофазный личностный опросник штата Миннесота, ПДО – патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко).

В проективных тестах спонтанные речевые высказывания человека, вызванные специфическими ситуациями или картинками, подвергаются содержательному анализу, который включает в себя изучение лексики и смысла высказываний испытуемого (ТАТ – тематический апперцептивный тест Х. Морган и Г. Мюррей, тест Г. Роршаха). Проективные тесты основаны на предположении о том, что паралингвистические особенности спонтанной речи человека хорошо проявляются в проекции (тест С. Розенцвейга).

## **Тема 1.8. Эмоции и чувства**

- 1. Общее понятие об эмоциях и чувствах.**
- 2. Теории эмоций.**
- 3. Виды эмоций и чувств.**
- 4. Развитие эмоциональной сферы человека.**

### **1. Общее понятие об эмоциях и чувствах.**

Эмоции и чувства (в широком смысле это синонимы) – это переживания человеком своего отношения ко всему тому, что он познаёт и делает, окружающему миру и самому себе.

Эмоции (в широком смысле) (от лат. *emovere* – возбуждать, волновать) – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовольствия, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

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

*Формы проявления эмоций:*

- Неспецифические физиологические изменения в организме.
- Субъективные переживания различной интенсивности и модальности.
- Специфические двигательные реакции (внешнее выражение).

*Основные функции эмоций*

- Оценочная, сигнальная, приспособительная, регуляторная, коммуникативная

*Физиологические основы*

- Имеют рефлекторную природу.

- Большую роль играет ретикулярная формация ствола головного мозга и лимбическая система.
- В возникновении и протекании эмоций у человека важную роль играют механизмы второй сигнальной системы.

## •2. Теории эмоций

1. Чарльз Дарвин попытался раскрыть биологическую природу эмоций.

Эмоции возникли в процессе эволюции как средство при помощи которого живые существа определяли биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий.

2. Физиологическая теория У.Джемса и К.Ланге

Анализирует процесс возникновения эмоций

- Восприятие эмоциогенных стимулов.
- Нервно-мышечные реакции организма (первопричина эмоций).
- Переработка в ЦНС импульсов поступающих от органов.
- Возникновение субъективного переживания стимула в виде эмоций.

3. Психофизиологическая теория У.Кеннона-Барда

Продолжает физиологическую теорию, но говорит о том, что телесные изменения и эмоциональные переживания возникают в одно и то же время.

- Восприятие эмоциогенных стимулов.
- Переработка в ЦНС импульсов поступающих от органов.
- Появление нервно-мышечной реакции организма. Возникновение субъективного переживания стимула в виде эмоции

4. Когнитивные теории эмоций (Л.Фестингер, С.Шехтер)

- Изучают зависимость эмоциональных состояний индивида от когнитивных структур (согласования ожиданий и результатов деятельности, оценки настоящей ситуации и т.д.).

5. Информационная теория эмоций (П.В.Симонов)

- Сила и качество испытываемых эмоций в конечном счёте зависят от силы потребности и оценки вероятности её удовлетворения на основе предыдущего опыта.

- Информированность личности может менять эмоциональный настрой и поведение личности.

Согласны ли вы?

Сила и «мистика» человеческих эмоций таковы, что их нельзя уменьшить лучшим пониманием, так же как очарование и притяжение Моны Лизы, конечно же, не уменьшается от знания фактов, связанных с замыслом и созданием. К. Изард «Психология эмоций»

### *Параметры оценивания эмоций*

- Интенсивность (сильные-слабые)

- Продолжительность (длительные-кратковременные)
- Глубина (глубокие-поверхностные)
- Осознаваемость (осознаваемые, неосознаваемые)
- Условия возникновения-исчезновения
- Действие на организм (стенические и астенические)
- Динамика развития (время появления и т.д.)
- Направленность (положительные и отрицательные)
- Способ выражения (внешние, скрытые).

### 3. Виды эмоций и чувств.

- *Эмоциональный тон ощущений;*
- *Настроение;*
- *Аффект;*
- *Эмоции ( в узком смысле);*
- *Страсть;*
- *Чувство;*
- *Стресс.*

#### *Классификация К. Изарда*

1. Интерес-возбуждение
2. Радость
3. Удивление
4. Горе-страдание
5. Гнев
6. Отвращение
7. Презрение
8. Страх
9. Стыд
10. Вина

#### *Высшие чувства*

- Большая степень обобщённости, которой могут достигать в своих развитых формах.
- Всегда связаны с осознанием общественных норм, относящихся к некой стороне действительности.
- Выделяют явления имеющие стабильную значимость

#### *Виды чувств*

- Моральные (возникают в процессе сравнения явлений с существующими нормами, категориями морали).
- Интеллектуальные (относящиеся к познавательной деятельности, чаще в проблемной ситуации).
- Эстетические (выражают отношения к прекрасному в природе, жизни людей и искусстве).



- Практические (связаны с разными видами деятельности, их изменениями, успешностью-неуспешностью).

#### **4. Развитие эмоциональной сферы человека.**

- Развитие от размытости к дифференцированной иерархии.
- Усложнение объектов, вызывающих эмоциональный отклик.
- Опосредованность формированием второй сигнальной системы.
- Тесная взаимосвязь с развитием познавательной сферы.
- Переход от внешних социально детерминированных процессов к внутренним психическим процессам.
- От простых эмоциональных состояний к высшим видам чувств.
- Развитие способности регулировать эмоции и их внешнее проявления.

##### *Факторы опосредующие проявления эмоций*

- Биологические механизмы (видовой опыт, целесообразность скрыта от индивида).
- Индивидуальный опыт (функция положительных и отрицательных подкреплений).
- Социальный традиции (исторически сложившаяся форма «эмоционального языка» характерная для данного общества).

#### **Тема 1.9. Воля**

- 1. Понятие воли.**
- 2. Структура волевого действия.**
- 3. Волевые качества личности.**

##### **1. Понятие воли.**

Воля — одно из наиболее сложных понятий в психологии. Воля рассматривается и как самостоятельный психический процесс, и как аспект других важнейших психических явлений, и как уникальная способность личности произвольно контролировать свое поведение.

Воля является психической функцией, которая буквально пронизывает все стороны жизни человека. В содержании волевого действия обычно выделяются три основных признака:

Воля обеспечивает целенаправленность и упорядоченность человеческой деятельности. Но определению С.Р. Рубинштейна, «Волевое действие — это сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет поставленную перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом».

Воля как способность человека к саморегуляции делает его относительно свободным от внешних обстоятельств, по-настоящему превращает его в активного субъекта.

Воля — это сознательное преодоление человеком трудностей на пути к поставленной цели. Сталкиваясь с препятствиями, человек либо отказывается от действия в выбранном направлении, либо увеличивает усилия, чтобы преодолеть возникшие трудности.

#### Функции воли

Таким образом, волевые процессы выполняют три основные функции:

инициирующую, или побудительную, обеспечивающую начало того или иного действия в целях преодоления возникающих препятствий;

стабилизирующую, связанную с волевыми усилиями по поддержанию активности на должном уровне при возникновении внешних и внутренних помех;

тормозную, которая состоит в том, чтобы сдерживать другие, зачастую сильные желания, не согласующиеся с главными целями деятельности.

## 2. Структура волевого действия.

Многие психологи понимают волевой акт как сложную функциональную систему.

Так, еще Г.И. Челпанов в волевом акте выделял три элемента: желание, стремление и усилие.

Л.С. Выготский в волевом действии выделял два отдельных процесса: первый соответствует решению, замыканию новой мозговой связи, созданию особого функционального аппарата; второй, исполнительный, заключается в работе созданного аппарата, в действии по инструкции, в выполнении решения.

Многокомпонентность и полифункциональность волевого акта отмечается и В.И. Селивановым.

Важнейшее место в проблеме воли занимает понятие «волевой акт». Каждый волевой акт имеет определенное содержание, важнейшими из компонентов которого являются принятие решения и его исполнение. Эти элементы волевого акта часто вызывают значительное психическое напряжение, сходное по своему характеру с состоянием стресса.

В структуре волевого акта выделяются следующие основные составляющие:

побуждение к совершению волевого действия, вызываемое той или иной потребностью. Причем степень осознания этой потребности может быть разной: от смутно осознаваемого влечения и до четко осознанной цели;

наличие одного или нескольких мотивов и установление очередности их выполнения;

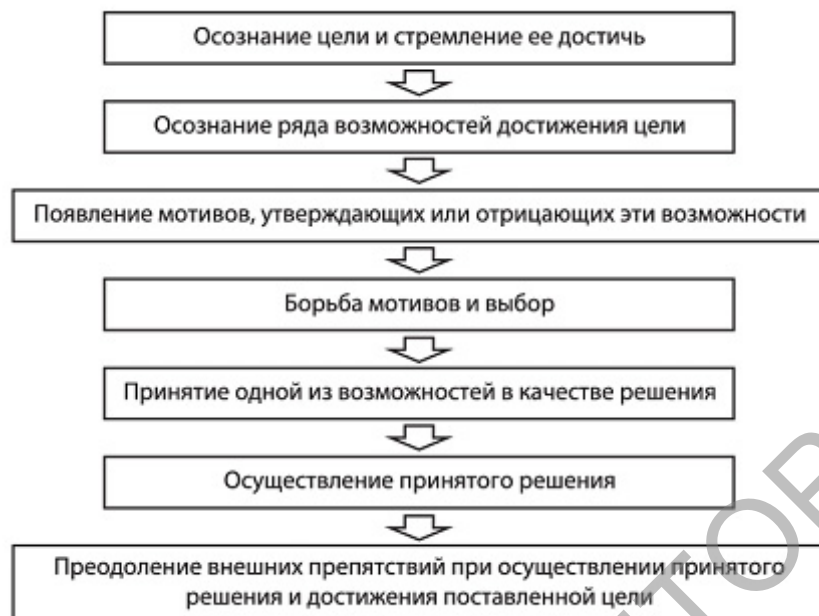
«борьба мотивов» в процессе выбора того или иного из противоречивых побуждений;

принятие решения в процессе выбора того или иного варианта поведения. На данном этапе может возникнуть или чувство облегчения, или состояние беспокойства, связанное с неуверенностью в правильности принятого решения;

реализация принятого решения, осуществление того или иного варианта действий.

На каждом из этих этапов волевого акта человек проявляет волю, контролирует и корректирует свои действия. В каждый из этих моментов он сличает полученный результат с идеальным образом цели, который был создан заранее.

#### Структура волевого акта



### 3. Волевые качества личности.

В волевых действиях ярко проявляется личность человека, ее главные черты.

Воля проявляется в таких свойствах личности, как:

целеустремленность;

самостоятельность;

решительность;

настойчивость;

выдержка;

самообладание;

Каждому из этих свойств противостоят противоположные черты характера, в которых выражено безволие, т.е. отсутствие своей воли и подчинение чужой воле.

Важнейшим волевым свойством личности выступает целеустремленность как способность человека осуществлять свои жизненные цели.

Самостоятельность проявляется в умении совершать действия и принимать решения на основе внутренней мотивации и своих знаний, умения и навыков. Несамостоятельный человек ориентирован на подчинение другому, на перекладывание ответственности на него за совершаемые действия.

Решительность выражается в умении своевременно и без колебаний принимать обдуманное решение и претворять его в жизнь. Действия

решительного человека характеризуются продуманностью и быстротой, смелостью, уверенностью в своих поступках. Противоположной чертой решительности является нерешительность. Человек, отличающийся нерешительностью, постоянно сомневается, колеблется в принятии решений и использовании выбранных методов решения. Нерешительный человек, даже приняв решение, начинает вновь сомневаться, выжидает, как поступят другие.

Выдержка и самообладание есть умение владеть собой, своими действиями и внешним проявлением эмоций, постоянно их контролировать, даже при неудачах и больших неудачах. Противоположностью выдержке является неумение сдерживать себя, что вызвано отсутствием специального воспитания и самовоспитания.

Настойчивость выражается в умении добиваться поставленной цели, преодолевая трудности на пути к ее достижению. Настойчивый человек не отступает от принятого решения, а при неудачах действует с удвоенной энергией. Человек, лишенный настойчивости, при первой неудаче отступает от принятого решения.

Дисциплинированность означает осознанное подчинение своего поведения определенным нормам и требованиям. Дисциплинированность проявляется в разных формах как в поведении, так и в мышлении, и противоположна недисциплинированности.

Мужество и смелость проявляются в готовности и умении бороться, преодолевать трудности и опасности на пути к достижению цели, в готовности отстаивать свою жизненную позицию. Мужеству противоположно такое качество, как трусость, вызываемая обычно страхом.

Формирование перечисленных волевых свойств личности определяется главным образом целенаправленным воспитанием воли, что должно быть неотделимо от воспитания чувств.

## **Тема 1.10. Темперамент и характер**

- 1. Понятие темперамента. Физиологические основы темперамента.**
- 2. Типы темперамента.**
- 3. Темперамент и деятельность.**
- 4. Понятие характера. Структура характера.**
- 5. Развитие характера.**

### **1. Понятие темперамента. Физиологические основы темперамента.**

Проблема, о которой пойдет речь, занимает человечество уже более 25 столетий. Интерес к ней связан с очевидностью индивидуальных различий между людьми. Психика каждого человека уникальна. Ее неповторимость связана как с особенностями биологического и физиологического строения и развития организма, так и с единственной в своем роде композицией социальных связей и контактов. К биологическим обусловленным подструктурам личности относится,

прежде всего, темперамент. Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду многие психические различия между людьми — различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. Тем не менее, темперамент и сегодня остается во многом спорной и нерешенной проблемой. Однако при всем разнообразии подходов к проблеме ученые и практики признают, что темперамент — биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо. Темперамент отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. Наиболее специфическая особенность темперамента заключается в том, что различные свойства темперамента данного человека не случайно сочетаются друг с другом, а закономерно связаны между собой, образуя определенную организацию, характеризующую 3 темперамента.

Итак, под темпераментом следует понимать индивидуально-своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые, одинаково проявляясь в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, остаются постоянными в зрелом возрасте и во взаимосвязи характеризуют тип темперамента.

Прежде чем перейти к рассмотрению различных видов и особенностей темперамента, следует сразу оговориться, что нет лучших и худших темпераментов — каждый из них имеет свои положительные стороны, и поэтому главные усилия должны быть направлены не на его исправление, а на разумное использование в конкретной деятельности его достоинств. Человек издавна делал попытки выделить и осознать типичные особенности психического склада различных людей, пытаясь свести все их многообразие к малому числу обобщенных портретов. Такие обобщенные портреты с глубокой древности называли типами темпераментов. Такого рода типологии были практически полезными, так как с их помощью можно было предсказывать поведение людей с определенным темпераментом в конкретных жизненных ситуациях.

#### *Типологии темперамента*

Создателем учения о темпераментах считается древнегреческий врач Гиппократ (V-VIII в. до н.э.). Он утверждал, что люди различаются соотношением 4 основных “соков организма” — крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи, — входящих в его состав. Исходя из его учения, самый знаменитый после Гиппократа врач античности Клавдий Гален (II в. до н.э.) разработал первую типологию темпераментов, которую он изложил в известном трактате “De temperamentum” (лат. “соразмерность”, “правильная мера”). Согласно его учению тип темперамента зависит от преобладания в организме одного из соков. Им были выделены темпераменты, которые и в наше время пользуются широкой известностью: сангвиника (от лат. sanguis — кровь), флегматика (от греч. phlegma — флегма), холерика (от греч. chole — желчь), меланхолика (от греч. melas chole — черная

желчь). Эта фантастическая концепция имела огромное влияние на ученых на протяжении многих столетий.

Возникали самые различные типологии темпераментов. Наибольший интерес представляют те из них, в которых свойства темперамента, понимаемые как наследственные или врожденные, связывались с индивидуальными различиями в особенностях телосложения. Эти типологии получили название конституциональных типологий. Среди них можно выделить типологии Э. Кречмера, У. Шелдона и др.

В психологической науке большинство конституционных концепций стало объектом острой критики. Основной недостаток подобных теорий состоит в том, что в них недооценивается, а иногда просто открыто игнорируется роль среды и социальных условий в формировании психологических свойств индивида.

На самом деле, давно известна зависимость протекания психических процессов и поведения человека от 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 развитие в работах его последователей.

И.П. Павлов понимал тип нервной системы как врожденный, относительно слабо подверженный изменениям под воздействием окружения и воспитания. По мнению И.П. Павлова, свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является психическим проявлением общего типа нервной системы. Типы нервной системы, установленные в исследованиях на животных, И.П. Павлов предложил распространить и на людей.

Каждый человек имеет вполне определенный тип нервной системы, проявления которого, т.е. особенности темперамента, составляют важную сторону индивидуально психологических различий. Конкретные проявления типа темперамента многообразны. Они не только заметны во внешней манере поведения, но словно пронизывают все стороны психики, существенно проявляясь в познавательной деятельности, сфере чувств, побуждениях и действиях человека, а также в характере умственной работы, особенностях речи и т. п.

Для составления психологических характеристик традиционных 4 типов обычно выделяются следующие основные свойства темперамента:

Сензитивность определяется тем, какова наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения какой-либо психологической реакции.

Реактивность характеризуется степенью произвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, резкий тон — даже звук).

Активность свидетельствует о том, насколько интенсивно (энергично) человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия в достижении целей (настойчивость, целенаправленность, сосредоточение внимания).

Соотношение реактивности и активности определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случайных внешних или внутренних обстоятельств (настроения, случайные события) или от целей, намерений, убеждений.

Пластичность и ригидность свидетельствуют, насколько легко и гибко приспосабливается человек к внешним воздействиям (пластичность) или насколько инертно и жестко его поведение.

Темп реакций характеризует скорость протекания различных психических реакций и процессов, темп речи, динамика жестов, быстрота ума.

Экстраверсия, интроверсия определяет, от чего преимущественно зависят реакции и деятельность человека — от внешних впечатлений, возникающих в данный момент (экстраверт), или от образов, представлений и мыслей, связанных с прошлым и будущим (интроверт).

Эмоциональная возбудимость характеризуется тем, насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции и с какой скоростью она возникает.

## **2. Типы темперамента.**

Учитывая все перечисленные свойства, Я. Стрелая 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, 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 в большей степени откликается на внешние впечатления, чем на субъективные образы и представления о прошлом и будущем, экстраверт.

### **Холерик**

Как и сангвиник отличается малой чувствительностью, высокой реактивностью и активностью. Но у холерика реактивность явно преобладает над активностью, поэтому он не обуздан, 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**

Флегматик обладает высокой активностью, значительно преобладающей над малой реактивностью, малой чувствительностью и эмоциональностью. Его трудно рассмешить и опечалить — когда вокруг громко смеются, он может оставаться невозмутимым. При больших неприятностях остается спокойным. Обычно у него бедная мимика, движения не выразительны и замедлены, так же как и речь. Он не находчив, 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, 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 и ненастойчив, легко утомляется и мало работоспособен. Ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание, и замедленный темп всех психических процессов. Большинство меланхоликов — интроверты.

### 3. Темперамент и деятельность.

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Так, особая подвижность (реактивность) сангвиника может принести дополнительный эффект, если работа требует смены объектов общения, рода занятий. Может создаваться ложное представление, что люди инертные не имеют преимуществ ни в каких видах деятельности, но это неверно: именно они особенно легко осуществляют медленные и плавные движения. Для психолого-педагогического воздействия необходимо учитывать возможный тип темперамента человека. Советы Р. М. Грановской: полезно контролировать деятельность холерика как можно чаще, в работе с ним недопустима резкость, несдержанность, так как они могут быть вызваны отрицательной ответной реакцией. В то же время любой поступок его должен быть требовательно и справедливо оценен. При этом отрицательные оценки необходимы лишь в очень энергичной форме и настолько часто, насколько это требует для улучшения результатов его работы или учебы. Перед сангвиником следует непрерывно ставить новые, по возможности интересные задачи, требующие от него сосредоточенности и напряжения.

Флегматика нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать. Он требует к себе систематического внимания. Его нельзя быстро переключать с одной задачи на другую. В отношении меланхолика недопустимы, не только резкость, грубость, но и просто повышенный тон, ирония. О поступке, совершенном меланхоликом, лучше поговорить с ним наедине. Он требует особого внимания, следует вовремя хвалить его за проявленные успехи,



решительность и волю. Отрицательную оценку следует использовать как можно осторожнее, всячески смягчая ее негативное воздействие. Меланхолик — самый чувствительный и ранимый тип. С ним надо быть предельно мягким и доброжелательным.

Можно считать уже твердо установленным, что тип темперамента у человека — врожденный, от каких именно свойств его врожденной организации он зависит, еще до конца не выяснено. Врожденные особенности темперамента проявляются у человека в таких психических процессах, которые зависят от воспитания, социальной среды и способности управлять своими реакциями. Поэтому конкретная реакция на ситуацию может определяться как влиянием характерных отличий нервной системы, так и являться следствием обучения и профессионального опыта. Однако пределы возможного развития определены врожденными свойствами нервной системы. Профессиональный отбор помогает выделить претендентов с наиболее подходящими для данной специальности.

#### **4. Понятие характера. Структура характера.**

Характер (греч. — примета, отличительное свойство, отличительная черта, черта, знак или печать) — структура стойких, сравнительно постоянных психических свойств, определяющих особенности отношений и поведения личности.

Когда говорят о характере, то обычно подразумевают под этим именно такую совокупность свойств и качеств личности, которые накладывают определенную печать на все ее проявления и деяния. Черты характера составляют те существенные свойства человека, которые определяют тот или иной образ поведения, образ жизни. Статику характера определяет тип нервной деятельности, а его динамику — окружающая среда.

Характер понимается и как:

система устойчивых мотивов и способов поведения, образующих поведенческий тип личности;

мера уравновешенности внутреннего и внешнего миров, особенности адаптации индивида к окружающей его действительности;

отчетливо выраженная определенность типичного поведения каждого человека.

В системе отношений личности выделяют четыре группы черт характера, образующие симптомокомплексы:

отношение человека к другим людям, коллективу, обществу (общительность, чуткость и отзывчивость, уважение к другим — людям, коллективизм и противоположенные черты — замкнутость, черствость, бездушие, грубость, презрение к людям, индивидуализм);

черты, показывающие отношение человека к труду, своему делу (трудолюбие, склонность к творчеству, добросовестность в работе, ответственное отношение к делу, инициативность, настойчивость и противоположные им черты — лень, склонность к рутинной работе, недобросовестность, безответственное отношение к делу, пассивность);

черты, показывающие, как человек относится к самому себе (чувство собственного достоинства, правильно понимаемая гордость и связанная с ней самокритичность, скромность и противоположные ей черты — самомнение, иногда переходящее в наглость, тщеславие, заносчивость, обидчивость, застенчивость, эгоцентризм как склонность рассматривать в центре событий

себя и свои переживания, эгоизм — склонность заботиться преимущественно о своем личном благе);

черты, характеризующие отношение человека к вещам (аккуратность или неряшливость, бережное или небрежное обращение с вещами).

Одной из наиболее известных теорий характера является теория, предложенная немецким психологом Э. Кречмером. Согласно этой теории, характер зависит от телосложения.

Кречмер описал три типа телосложения и соответствующие им три типа характера:

Астеники (от греч. - слабый) - люди худые, с удлиненным лицом. длинными руками и ногами, плоской (рудной клеткой и слабой мускулатурой. Соответствующий тип характера - шизотимики — люди замкнутые, серьезные, упрямые, трудно приспосабливающиеся к новым условиям. При расстройствах психики склонны к шизофрении;

Атлетики (от греч. - свойственный борцам) - люди высокие, широкоплечие, с мощной грудной клеткой, крепким скелетом и развитой мускулатурой. Соответствующий тип характера - иксотимики — люди спокойные, невпечатлительные, практичные, властные, сдержанные в жестах и мимике; не любят перемен и плохо к ним приспосабливаются. При расстройствах психики склонны к эпилепсии;

Пикники (от греч. - плотный, толстый) - люди среднего роста, полноватые или склонные к ожирению, с короткой шеей, большой головой и широким лицом с мелкими чертами. Соответствующий тип характера - циклотимики - люди общительные, контактные, эмоциональные, легко приспосабливающиеся к новым условиям. При расстройствах психики склонны к маниакально-депрессивному психозу.

Выступая как прижизненное образование человека, характер определяется и формируется в течение всей жизни человека. Образ жизни включает в себя образ мыслей, чувств, побуждений, действий в их единстве. Поэтому по мере того, как формируется определенный образ жизни человека, формируется и сам человек. Большую роль здесь играют общественные условия и конкретные жизненные обстоятельства, в которых проходит жизненный путь человека, на основе его природных свойств и в результате его деяний и поступков. Однако непосредственно формирование характера происходит в различных по уровню развития группах (семья, дружеская компания, класс, спортивная команда, трудовой коллектив и пр.). В зависимости от того, какая группа является для личности референтной и какие ценности поддерживает и культивирует в своей среде, соответствующие черты характера будут развиваться у ее членов. Черты характера также будут зависеть от позиции индивида в группе, от того как интегрируется в ней. В коллективе как группе высокого уровня развития создаются наиболее благоприятные возможности

для становления лучших черт характера. Этот процесс взаимный, и благодаря развитию личности, развивается и сам коллектив.

Содержание характера, отражающее общественные воздействия, влияния, составляет жизненную направленность личности, т.е. ее материальные и духовные потребности, интересы, убеждения, идеалы и т.д. Направленность личности определяет цели, жизненный план человека, степень его жизненной активности. Характер человека предполагает наличие чего-то значимого для него в мире, в жизни, что-то, от чего зависят мотивы его поступков, цели его действий, задачи, которые он себе ставит.

Решающим для понимания характера является взаимоотношение между общественно и личностно значимым для человека. В каждом обществе имеются свои важнейшие и существенные задачи. Именно на них формируется и проверяется характер людей. Поэтому понятие “характер” относится в большей степени к отношению этих объективно существующих задач. Поэтому характер — это не просто любое проявление твердости, упорства и т.п. (формальное упорство может быть просто упрямством), а направленность на общественно значимую деятельность. Именно направленность личности лежит в основе единства, цельности, силы характера. Обладание целями жизни — главное условие образования характера. Бесхарактерному человеку свойственно отсутствие или разбросанность целей. Однако характер и направленность личности — это не одно и то же. Добродушным и веселым может быть как порядочный, высоконравственный человек, так и человек с низкими, нечистоплотными помыслами. Направленность личности накладывает отпечаток на все поведение человека. И хотя поведение определяется не одним побуждением, а целостной системой отношений, в этой системе всегда что-то выдвигается на первый план, доминируя в ней, придавая характеру человека своеобразный колорит.

В сформировавшемся характере ведущим компонентом является система убеждения. Убежденность определяет долгосрочную направленность поведения человека, его непреклонность в достижении поставленных целей, уверенность в справедливости и важности дела, которое он выполняет. Особенности характера тесно связаны с интересами человека при том условии, что эти интересы устойчивые и глубокие. Поверхностность и неустойчивость интересов нередко сопряжены с большой подражательностью, с недостатком самостоятельности и цельности личности человека. И, наоборот, глубина и содержательность интересов свидетельствуют о целенаправленности, настойчивости личности. Сходство интересов не предполагает аналогичных особенностей характера. Так, среди рационализаторов можно обнаружить людей веселых и грустных, скромных и навязчивых, эгоистов и альтруистов.

Показательными для понимания характера могут быть также привязанности и интересы человека, связанные с его досугом. Они раскрывают новые особенности, грани характера: например, Л. Н. Толстой увлекался игрой в шахматы, И. П. Павлов — городками, Д. И. Менделеев — чтением приключенческих романов. Доминируют ли у человека духовные и материальные потребности и интересы, определяют не только помыслы и чувства личности, но и направленность его деятельности. Не менее важно и соответствие действий человека поставленным целям, так как

личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает. Характер, возможно, понять только как определенное единство направленности и образа действий.

Люди со сходной направленностью могут идти совершенно разными путями к достижению целей и используя для этого свои, особенные, приемы и способы. Это несходство определяет и специфику характера личности. Черты характера, обладая определенной побуждающей силой, ярко проявляются в ситуации выбора действий или способов поведения. С такой точки зрения в качестве черты характера можно рассматривать степень выраженности у индивида мотивации достижения — его потребности в достижении успеха. В зависимости от этого для одних людей характерен выбор действий, обеспечивающих успех (проявление инициативы, соревновательной активности, стремление к риску и т.д.), в то время как для других более характерно стремление просто избегать неудач (отклонение от риска и ответственности, избегание проявления активности, инициативы и т.д.).

Исходя из материалистического понимания человеческих явлений, следует отметить, что общим для характера и темперамента является зависимость от физиологических особенностей человека, и прежде всего от типа нервной системы. Формирование характера существенно зависит от свойств темперамента, более тесно связанного со свойствами нервной системы. Кроме того, черты характера возникают тогда, когда темперамент уже достаточно развит. Характер развивается на основе, на базе темперамента. Темперамент определяет в характере такие черты, как уравновешенность или неуравновешенность поведения, легкость или трудность вхождения в новую ситуацию, подвижность или инертность реакции и т.д. Однако темперамент не предопределяет характер. У людей с одинаковыми свойствами темперамента может быть совершенно различный характер. Особенности темперамента могут способствовать или противодействовать формированию тех или иных черт характера. Так, меланхолику труднее сформировать у себя смелость и решительность, чем холерику. Холерику сложнее выработать у себя сдержанность, флегматику; флегматику надо потратить больше сил, чтобы стать общительным, чем сангвинику и т.п.

Хотя всякая черта характера отражает одно из проявлений отношения человека к действительности, это не значит, что всякое отношение будет чертой характера. Лишь некоторые отношения в зависимости от условий становятся чертами. Из всей совокупности отношений личности к окружающей действительности следует выделить характерообразующие формы отношений. Важнейшей отличительной чертой таких отношений является решающее, первостепенное и общее жизненное значение тех объектов, к которым относится человек. Эти отношения одновременно выступают основанием классификации важнейших черт характера.

Характер человека проявляется в системе отношений:

В отношении к другим людям (при этом можно выделить такие черты характера, как общительность — замкнутость, правдивость — лживость, тактичность — грубость и т. д.).

В отношении к делу (ответственность — недобросовестность, трудолюбие — лень и т. д.).

В отношении к себе (скромность — самовлюбленность, самокритичность — самоуверенность, гордость — приниженность и т. д.).

В отношении к собственности (щедрость — жадность, бережливость — расточительность, аккуратность — неряшливость и т. д.). Следует отметить определенную условность данной классификации и тесную взаимосвязь, взаимопроникновение указанных аспектов отношений. Так, например, если человек проявляет грубость, то это касается его отношений к людям; но если при этом он работает учителем, то здесь уже необходимо говорить о его отношении к делу (недобросовестность), об отношении к самому себе (самовлюбленность).

## **5. Развитие характера.**

Несмотря на то, что указанные отношения выступают важнейшими с точки зрения формирования характера, они не одновременно и не сразу становятся чертами характера. Существует известная последовательность в переходе этих отношений в свойства характера, и в этом смысле нельзя поставить в один ряд, допустим, отношение к другим людям и отношение к собственности, так как само содержание их выполняет различную роль в реальном бытии человека. Определяющую роль в формировании характера играет отношение человека к обществу, к людям. Характер человека не может быть раскрыт и понят вне коллектива, без учета его привязанностей в форме товарищества, дружбы, любви.

В структуре характера можно выделить черты, общие для определенной группы людей. Даже у самого оригинального человека можно найти какую-то черту (например, необычность, непредсказуемость поведения), обладание которой позволяет отнести его к группе людей с аналогичным поведением. В данном случае следует говорить о типическом в чертах характера. Н. Д. Левитов считает, что тип характера — это конкретное выражение в индивидуальном характере черт, общих для некоторой группы людей. Действительно, как отмечалось, характер не является врожденным, — он формируется в жизни и деятельности человека как представителя определенной группы, определенного общества. Поэтому характер человека — это всегда продукт общества, чем и объясняется сходство и различие в характерах людей, принадлежащих к различным группам.

В индивидуальном характере отражаются многообразные типические черты: национальные, профессиональные, возрастные. Так, люди одной национальности находятся в сложившихся на протяжении многих поколений условиях жизни, испытывают на себе специфические особенности национального быта; развиваются под влиянием сложившейся национальной структуры, языка. Поэтому люди одной национальности по образу жизни, по привычкам, правам, характеру отличаются от людей другой. Эти типические черты нередко фиксируются обыденным сознанием в различных установках и стереотипах. У большинства людей есть сформировавшийся образ представителя той или иной страны: американца, шотландца, итальянца, китайца и т. д.

## **Тема 1.11. Способности**

1. **Способности и их виды.**
2. **Факторы формирования способностей.**
3. **Понятие одарённости.**
4. **Условия развития способностей.**

### 1. **Способности и их виды.**

Способности – особенности человека, позволяющие ему успешно овладевать тем или иным видом деятельности, профессией, совершенствоваться в них, эффективно выполнять функциональные обязанности в сложных ситуациях.

Способности (Б.М.Теплов) –

- индивидуально-психологические особенности;
- определяют успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей;
- несводимы к знаниям умениям и навыкам, но обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения.

Формула способностей

Способность =  $\frac{\text{успешность}}{\text{трудность}}$

Способность =  $\frac{\text{продуктивность}}{\text{«цена»}}$

Изучением способностей занимались

•Фрэнсис Гальтон (к. 19 в.) – основоположник экспериментального исследования способностей. Разработчик близнецового метода.

- Б.М. Теплов
- К.К. Платонов
- В.Д. Шадриков
- Н.С. Лейтес
- В.Н. Дружинин
- Д.Б. Богоявленская
- Я.Л. Коломинский
- Е.А. Панько

**Типологии способностей:**

•По виду психических функционирующих систем: сенсомоторные, перцептивные, мыслительные и т.д.

•По основному виду деятельности: математические, лингвистические, музыкальные и т.д.

- По широте проявления: общие и частные (специальные).

В.Н. Дружинин предполагает, что способности связаны с общими сторонами функционирования психики, которые проявляются не в конкретных деятельности или их группах, а во всех формах внешней активности человека.

Он выделяет три вида общих способностей, каждому из которых соответствуют специальная мотивация и форма активности:

- Обучаемость (академические способности) – познавательная мотивация – приобретение знаний.
- Интеллект (умственные способности) – мотивация достижений – применение знаний, адаптивное поведение.
- Креативность (творческие способности) – мотивация самоактуализации – преобразование знаний, творческая активность.

## **2. Факторы формирования способностей.**

### **Биологический фактор**

- Раннее проявление способностей у ребёнка.
- Повторение в роду – потомственные династии.
- Высокие корреляции у монозиготных близнецов (0,7-0,8).
- Экспериментальные исследования на животных (метод искусственной селекции).

Задатки

- некоторые генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы, являющиеся индивидуально-природной предпосылкой формирования и развития способностей.

Социальный фактор

- Семейная атмосфера при потомственных династиях.
- Талантливый учитель – талантливые ученики.
- Возможность массового формирования некоторых специальных способностей в условиях определённых культур.
- Экспериментальные исследования на животных (метод искусственной селекции+обучение).

Факторы среды обладают влиянием соизмеримым с фактором наследственности и могут иногда полностью компенсировать или нивелировать действие последнего.

### **Личностный фактор**

• Поскольку способности проявляются и развиваются исключительно в деятельности – то неотъемлемым компонентом способностей является повышенная мотивация. Она обеспечивает интенсивную и в тоже время «естественную» самоорганизующуюся деятельность, необходимую для развития способностей.

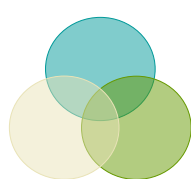
## **3. Понятие одарённости.**

Одарённость – наличие у человека благоприятных задатков и способностей к какому-либо одному или нескольким видам деятельности.

### **Признаки одарённости**

- Высокий темп обучения
- Широта переноса навыка
- Энергетическая экономность
- Индивидуальное своеобразие деятельности
- Высокая мотивация
- Творчество

Трёхкольцевая модель одарённости Дж. Рензули



*Интеллект выше среднего*

*Творчество*

*Повышенная мотивация*

### **Количественные уровни способностей**

- Талант – характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в пределах того, что уже было достигнуто. Связан скорее с уровнем обучаемости, интеллекта.
- Гениальность – способность создавать что-нибудь принципиально новое. Связана с уровнем творческих способностей и диапазоном их проявления.

#### **4. Условия развития способностей.**

- Обогащённая предметная среда для организации спонтанной активности ребёнка.
- Включение в разнообразные виды деятельности.
- Наличие позитивного образца творческого поведения.
- Позитивное подкрепление творческого поведения окружающими.
- Развитие исследовательской деятельности, экспериментирования, включение в процесс активного познания действительности.

## **РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **Тема 2.1. Предмет, задачи и методы социальной психологии (2 часа)**

- 1. Основные этапы развития и предмет социальной психологии**
- 2. Структура и задачи социальной психологии**
- 3. Методы социальной психологии**



## 1. Основные этапы развития и предмет социальной психологии

**Психология социальная** – научная дисциплина, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактором их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп. (Психологический словарь/ П/р. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова)

**Социальная психология** — это наука, изучающая закономерности возникновения, функционирования и проявления социально-психологических явлений, представляющих собой результат взаимодействия людей (и их групп) как представителей различных общностей. (В.Т. Крысько Социальная психология: курс лекций)

**Социальная психология** – это научное исследование того, о чём люди думают, как они влияют друг на друга и как относятся друг к другу. (Дэвид Майерс Социальная психология)

*? Найдите общие моменты во всех определениях...*

*? Что общего в определениях предмета общей и социальной психологии...*

Социальная психология сложилась на пересечении социологии и психологии.

Социальная психология дочерняя область социологии и психологии, которая стремится быть более индивидуальной по своему содержанию и более экспериментальной в своих методах, чем другие области социологии. По сравнению с психологией личности социальная психология более сосредоточена на различиях между индивидами и более – на том, как люди в общем оценивают друг друга и влияют друг на друга. (Дэвид Майерс Социальная психология)

### Основные этапы становления социальной психологии как науки:

1. Период накопления социально-психологических знаний в сфере философии и общей психологии (VI век до н.э. – XIX век): стихийный социально-психологический опыт;

культурно-исторические традиции ;

древне греческая философия (Платон, Аристотель и др.);

европейская философия (Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо и др.) и др.

2. Период выделения описательной социальной психологии из философии, социологии и общей психологии в самостоятельную область знания (50-60-е годы XIX века – 20-е годы XX века):

выделение нового круга проблем в русле философии, антропологии, этнографии, археологии, языкознания, криминалогии, которые были не подведомственны никакой из ранее существующих дисциплин;

развитие психотерапевтической практики;

интерес к социально-психологическим явлениям;

выделение социологии в самостоятельную науку в сер. XIX века (основоположник Огюст Конт обратил внимание на парадокс: как человек может в одно и тоже время воздействовать на общество и сам формироваться под его влиянием);

3. Период оформления социальной психологии в экспериментальную науку (20-е годы XX века) и её современное развитие.

Эти взаимные процессы привели к возникновению первых форм социально-психологического знания, основными теориями считаются: психология народов (М. Лацарус, Х. Штейнталь, В. Вундт), психология масс (Г. Тард, С. Сигеле, Г. Лебон), теория инстинктов социального поведения (В. Макдаугалл.)

Началом самостоятельного существования социальной психологии считается 1908 год, когда одновременно появились работы В. Макдаугалла (психолога) и Р. Росса (социолога), в названия которых был включён термин «социальная психология». Также в начале XX века начинает складываться экспериментальная практика.

После этого началась активная разработка методологических и теоретических основ социальной психологии. На разработку их содержания направляются усилия представителей основных школ психологической науки на Западе: сначала бихевиоризма, гештальтпсихологии, а потом психоанализа, когнитивизма и интеракционизма. Выходят в свет первые учебники и пособия. Продолжение исследований проходит в русле различных психологических теорий: теории установки (У. Томас, Ф. Знанецкий и др.), бихевиоризм (Н. Миллер, Д. Доллард, и др.), неопрейдизм (Э. Фромм, Дж. Салливан и др.), гештальтпсихология и когнитивизм (К. Левин, Т. Ньюком, Ф. Хайдер, Л. Фестингер и др.), интеракционизм и др.

Огромный импульс развитию социально-психологических исследований и применению их результатов на практике придавали войны и военные конфликты, которыми изобилует XX в. и во время которых особенно остро вставали вопросы, связанные с предотвращением и профилактикой отрицательных социально-психологических явлений и процессов (страх, паника, снижение сплоченности населения и военнослужащих в группах, социальная дезорганизация и дезинтеграция, социальные конфликты и т.д.), затрагивающих все стороны жизни и деятельности людей.

В 1920—1940-е гг. социальная психология постепенно превращается в сугубо экспериментальную науку, занимающуюся прикладными исследованиями и разрабатывающую специфические методики изучения социально-психологических феноменов, проявляющихся в разнообразных областях жизни и деятельности людей. Внутри социальной психологии начинают зарождаться и в 1960—1990-е гг. наиболее продуктивно совершенствоваться ее новые отрасли: этнопсихология, политическая психология, психология управления, конфликтология и др.

В России формирование социальной психологии происходило под влиянием марксизма. Значительный вклад внесли Г.В. Челпанов, К.Н. Корнилов, П.П. Блонский и др. С конца 20-х до 50-х годов XX века свёртывание исследований в связи со спецификой социокультурной ситуации. Только в 1962 году была открыта первая лаборатория по социальной психологии в Ленинграде. Исследованиями в области социальной психологии занимались В.Н. Мясищев,

Б.Д. Парыгин, А.А.Бодалёв, А.В. Петровский и др. В Беларуси наиболее известным учёным в области социальной психологии является Я.Л. Коломинский.

Сегодня социальная психология и у нас в стране, и за рубежом востребована во всех сферах жизнедеятельности людей. Выделяют две части социальной психологии:

социально-психологическая теория;

прикладная (практическая) социальная психология (применение психотехнологий в сфере социально-психологических явлений).

## 2. Структура и задачи социальной психологии

Как и любая другая область знаний, **социальная психология** имеет свою **структуру**: объект, предмет, задачи, теоретические основы, категории и методы исследования, а также ее составные части — отрасли.

*Объектом* социальной психологии являются конкретные социальные общности (группы) или отдельные их представители (личности), а ее *предметом* — определенные социально-психологические явления (феномены которые возникают в результате взаимодействия субъектов, личностей и общностей).

Последние можно классифицировать по многим основаниям: по принадлежности к различным социальным общностям и субъектам, по отнесенности к тем или иным классам психологических явлений, по устойчивости, по степени осознанности и т.д.

Главной выступает классификация социально-психологических феноменов по принадлежности к различным социальным общностям и субъектам.

Во-первых, обычно выделяют социально-психологические явления, возникающие в организованных общностях людей, к которым относятся большие и малые социальные группы.

В больших группах — нациях (этнусах), социальных классах, религиозных конфессиях, политических и общественных институтах (организациях) — возникают и функционируют сложные социально-психологические феномены, которые получили названия «психология нации», «классовая психология», «религиозная психология», «психология политики».

В малых группах функционируют и проявляются в основном такие социально-психологические явления, как межличностные отношения, групповые устремления, настроения, мнения и традиции.

Во-вторых, кроме организованных общностей, существуют и общности неорганизованные (или слабо организованные), под которыми принято понимать толпу и другие разновидности скопления людей. Социально-психологические явления, которые здесь возникают, называют массовидными, а поведение людей — стихийным. К таким явлениям обычно относят психологию толпы, психологию паники и страха, психологию слухов, психологию массовых коммуникационных процессов (психологию воздействия), психологию рекламы и др.

В-третьих, социальная психология изучает также и личность, которая является субъектом взаимодействия и общения с другими людьми.

По отнесенности к различным классам психологических феноменов социально-психологические явления можно разделить на рационально осмысленные (социальные взгляды, представления, мнения, убеждения, интересы и ценностные ориентации, традиции), эмоционально упорядоченные (социальные чувства и настроения, психологический климат и атмосфера) и массовидные (стихийные), функционирующие в обычных или необычных условиях (например, конфликтных, экстремальных).

Кроме того, по этому же критерию социально-психологические феномены можно рассматривать как явления, как процессы и как образования, — все зависит от того, какие цели преследуются при их изучении. Например, социальные чувства — это эмоциональная составляющая поведения и деятельности людей (явление), имеющая свою динамику (процесс) и включающая в себя их различные настроения, состояния и переживания (сложное образование).

По устойчивости социально-психологические явления делятся на: динамичные (например, различные виды общения), относительно изменчивые (например, мнения и настроения) и статичные (например, обычаи, традиции) (Сухов А.Н., 1995).

И, наконец, по степени осознанности социально-психологические явления могут быть осознанными и неосознанными.

Социальная психология как отрасль научных знаний на современном этапе решает следующие задачи:

1) теоретическое осмысление места и роли человека в изменяющемся мире, социально-психологических характеристик личности, её типов в современных условиях;

2) исследование всего многообразия отношений и общения в том числе их деформации в связи с изменением социокультурной ситуации;

3) выработка социально-психологических теорий (таких феноменов как государство, политика, экономика, общество и др.) на основе анализа существующих социальных институтов и общностей и их значения для развития личности;

4) разработка теорий социальных конфликтов;

5) социально-психологическое сопровождение педагогической и социальной работы, а также других видов деятельности.

Задачи, решаемые социальной психологией как наукой, а также большое разнообразие и сложность изучаемых ею феноменов предопределили возникновение и развитие ее **конкретных отраслей**.

Этническая психология — отрасль социальной психологии, которая изучает психологические особенности людей как представителей различных этнических общностей.

Психология религии — это отрасль социальной психологии, изучающая психологию людей, вовлеченных в различные религиозные общности, а также их религиозную деятельность.

Политическая психология — отрасль социальной психологии, исследующая различные стороны психологических явлений и процессов, относящихся к сфере политической жизни общества и политической деятельности людей.

*Психология управления (организационная психология)* — отрасль социальной психологии, уделяющая главное внимание анализу проблем, связанных с воздействием на группы, общество в целом или отдельные его звенья с целью их упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.

*Психология социального воздействия* — слабо пока развитая отрасль социальной психологии, занимающаяся изучением особенностей, закономерностей и методов влияния на людей и группы в различных условиях их жизни и деятельности.

*Психология общения* раскрывает своеобразие процессов развития отношений и обмена информацией между людьми и социальными группами.

*Психология семьи (семейных отношений)* ставит перед собой задачи всестороннего изучения специфики отношений между членами начальной ячейки человеческого общества.

*Социальная психология личности* — отрасль социальной психологии, исследующая человека, включенного в различные общественные и межличностные отношения.

*Психология масс* — отрасль социальной психологии, изучающая особенности поведения людей в толпе, в условиях паники и страха, психологические особенности функционирования слухов и мифов, массовых коммуникационных процессов, рекламы и др.

*Психология конфликтных отношений (конфликтология)* — бурно развивающаяся отрасль социальной психологии, нацеленная на доскональное исследование психологической специфики и содержания различных конфликтов и выявление наиболее эффективных путей их разрешения.

### 3. Методы социальной психологии

Общественное сознание, общественные и психологические отношения людей поддаются всестороннему изучению и осмыслению с **помощью специальных методов исследования**, разработанных социально-психологической практикой. Обычно различают следующие основные методы социальной психологии: наблюдение, эксперимент, метод анализа документов, метод обобщения независимых характеристик, анализ результатов деятельности, опрос, тестирование, социометрию.

*Наблюдение* — наиболее распространенный способ, с помощью которого исследуют социально-психологические явления и процессы в различных условиях без вмешательства в их течение. Наблюдение бывает житейским и научным, включенным и невключенным.

*Житейское* наблюдение ограничивается регистрацией фактов, носит случайный, неорганизованный характер. *Научное* наблюдение является организованным, предполагает четкий план, фиксацию результатов в специальном дневнике. *Включенное* наблюдение предусматривает участие исследователя в деятельности, которую он изучает; в *невключенном* этого не требуется.

*Эксперимент* — метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемых с целью создания наилучших условий для изучения конкретных социально-психологических явлений и процессов.

Эксперимент может быть *лабораторным*, когда он протекает в специально организованной обстановке, а действия испытуемых определяются инструкцией; *естественным*, когда изучение осуществляется в обычных условиях; *констатирующим* — когда оцениваются лишь необходимые социально-психологические явления; *формирующим*, в процессе которого развиваются определенные качества испытуемых и их групп.

*Метод анализа документов* представляет собой процесс осмысления информации о конкретных социально-психологических явлениях и процессах, которая содержится в различного рода источниках (документах, научных исследованиях, архивных материалах, научной, художественной и публицистической литературе). Наиболее продуктивным он становится тогда, когда опирается на **контент-анализ**, включающий в себя математическую и статистическую обработку результатов.

Для преодоления «субъективности» в интерпретации исследователем документа вводится особый прием, получивший название «контент-анализ» (буквально: «анализ содержания»). Это особый, более или менее формализованный метод анализа документа, когда в тексте выделяются специальные «единицы», а затем подсчитывается частота их употребления. Метод контент-анализа есть смысл применять только в тех случаях, когда исследователь имеет дело с большим массивом информации, так что приходится анализировать многочисленные тексты.

Контент-анализ – метод качественно-количественного изучения содержания документов. История метода. Рассмотрение документа как сообщения, которое выполняет коммуникативную роль. Формула коммуникации Г.Лассуэла.

Программа контент-анализа. качественное (слово, суждение, тема, персонаж, автор, целое сообщение или публикация) и количественное (количество пространства и времени в сообщении, частота информации, объем, содержание, знак, тип материала) единицы контент-анализа. Основные области применения контент-анализа. Стадии контент-анализа, понятие «классификатор», категории анализа, единицы анализа, единицы счета, кодировочная матрица, методы обработки данных, процедура проведения, обработка данных и интерпретация.

Изучение через сообщение их создателей, содержания сообщения, средств коммуникации, респондентов коммуникации, эффектов воздействия и др. Применение контент-анализа при изучении общественного мнения, в рекламе и других сферах социальной жизни. Сильные и слабые стороны метода.

### ***Биографические методы.***

Проблема жизненного пути человека (Ш.Бюлер). Работы П.Жане, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева. Основные источники биографического метода. Биографическая анкета, анамнез. Анализ личных документов. Автобиография (хроника, самоуправление, исповедь, самоанализ). Дневники, письма. Методы их

анализа и интерпретации. Биографические опросники. Проективные методы исследования биографии.

Изучение биографии семьи как способ семейной психотерапии и практической психологической помощи. Методы генограммы как метод изучения семейной истории и коррекции семейных конфликтов. Генограмма как основной метод, применяемый социальными работниками.

*Метод обобщения независимых характеристик* предполагает выявление и анализ мнений о тех или иных социально-психологических явлениях и процессах, полученных от различных людей или из различных источников.

### ***Метод экспертной оценки***

Понятие экспертного оценивания, области ее применения, преимущества и недостатки, основные принципы, типы экспертиз, этапы экспертной деятельности, понятие «эксперт», «мониторная группа», «имплицитная оценка», «экспликация оценки». Проблемы оценочного субъективизма, типы измерительных шкал, процедура проведения и обработки данных.

Рейтинг. Метод оценки третьих лиц компетентными лицами (экспертами). Процедура рейтинга: выбор объектов исследования, субъектов оценивания, разработка списка личностных качеств, составление словаря, разработка шкалы оценки личностных качеств, оформление опросного листа, пилотаж, опрос, количественная обработка, интерпретация оценок, выводы и рекомендации. Групповая оценка личности (ГОЛ) как разновидность рейтинга, сферы ее практического применения.

*Анализ результатов деятельности* — метод опосредованного изучения социально-психологических явлений по практическим результатам и предметам совместной деятельности людей, в которых воплощаются их творческие силы и способности.

*Опрос* — метод, предполагающий ответы испытуемых на конкретные вопросы исследователя.

Он бывает *письменным* (анкетирование), когда вопросы задаются на бумаге; *устным*, когда вопросы ставятся устно; и в форме *интервью*, во время которого устанавливается личный контакт с испытуемыми.

Анкетирование делится на *прессовое*, когда вопросник публикуется в каком-либо периодическом издании, а читателям этого издания предлагается ответить на вопросы и прислать ответы в редакцию данного издания; *почтовое*, при котором анкеты рассылаются по почте согласно адресам подписчиков или адресной книге учреждений коммунальных услуг; *раздаточное*, предполагающее личную раздачу и сбор исследователем вопросов. Первый вид анкетирования наиболее дешев, но и менее эффективен (3—5%). Второй предполагает уже 10—25% возврата анкет. А третий — наиболее предпочтителен, поскольку возврат анкет в этом случае приближается к 100%.

*Тестирование* — метод, во время применения которого испытуемые выполняют определенные действия по заданию исследователя.

*Социометрия* — метод социальной психологии, используемый для диагностики взаимных симпатий и антипатий, статусно-ролевых отношений между членами группы и позволяющий выявлять: социально-психологическую структуру

взаимоотношений в малых группах; конкретные позиции ее членов в структуре этих взаимоотношений; формальных и неформальных «лидеров» и «отвергнутых» членов группы; наличие микрогрупп и связи между ними.

Социометрия предполагает проведение опроса всех членов группы с последующей математической и статистической обработкой его результатов и построением социограммы (схемы взаимоотношений людей в группе).

### ***Методы изучения групп и коллективов. Социометрия.***

Работы Дж.Морено в области диагностики малых групп. Назначение социометрической процедуры. Основные формы социометрической процедуры: параметрическая и непараметрическая. Социометрическое ограничение. Виды социометрических критериев: деловые, досуговые, экстремальные, двойные, ролевые (одинарные), коммуникативные, гностические, официальные и неофициальные, дихотомические. Требования к социометрическим критериям.

Свойства критериев: значимость (сила и устойчивость). Социометрическая карточка. Процедура социометрического опроса. Социоматрица. Социограмма, ее виды (произвольная, локограммная, концентрическая). Социометрические индексы (персональные, групповые: социометрический статус, экспансивность, взаимность, удовлетворенность, групповая сплоченность),). Достоинства и недостатки метода.

Кроме основных, социальная психология использует также **дополнительные методы**, к которым обычно относятся приемы и способы обработки и анализа результатов ее исследования (факторный и корреляционный анализ, различные методы моделирования, техники компьютерной обработки данных и др.).

Наконец, в социальной психологии применяются и **аппаратурные методы (методики)** исследований, предполагающие эффективное использование технических устройств — аппаратов, с помощью которых: а) создается определенная значимая ситуация, позволяющая выявить ту или иную характеристику исследуемого явления; б) снимаются показания о проявлении изучаемых характеристик; в) фиксируются и частично подсчитываются результаты исследования.

В современной социально-психологической диагностике разработано множество различных модификаций гомеостатических аппаратурных методик, например «Арка», «Эстакада», «Лабиринт», «Групповой ритмограф, групповой волюнтограф», «Сенсорный интегратор» и др. Все они предполагают решение групповой задачи лишь при условии взаимодействия, согласования действий между членами группы, приспособления их друг к другу.

Изучение социально-психологических явлений всегда осуществляется на основе специально разработанных **программ исследования** конкретных феноменов.

## **Тема 2.2. Социально-психологическая характеристика группы (4 часа)**

- 1. Понятие группы. Виды групп.**
- 2. Понятие малой группы. Признаки и функции малой группы.**
- 3. Динамические процессы в малой группе. Лидерство и руководство.**



**4. Понятие большой группы. Виды и характеристики больших социальных групп.**

**5. Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах.**

**6. Учет социально-психологических характеристик больших групп при сопровождении массовых мероприятий в учреждениях образования.**

## **1. Понятие группы. Виды групп.**

**Группа** - это человеческая общность, выделяемая на основе определенного признака, например социальной принадлежности, наличия и характера, совместной деятельности, особенностей организации и т.д.

Классификация по Андреевой +

### **Виды групп:**

по количеству членов: группы малые и большие;

по характеру взаимодействия: реальные (контактные) и условные;

по способу возникновения: формальные (официальные) группы, возникающие для выполнения определенных функций, имеющие официальный статус, неформальные (неофициальные) – возникающие на основе взаимных симпатий, интересов;

по уровню развития (межличностных отношений): развитые и недостаточно или низкоразвитые группы;

по значимости для индивида: группы членства (членом которых реально является) и референтные группы (значимый для индивида круг общения, реальная или условная группа, членом которой является или хотел бы быть).

**Параметры группы:** размер (количество членов), композиция (состав), структура (характер взаимосвязи), каналы коммуникации, групповые процессы (динамика, функции членов группы), групповые нормы и ценности, система санкций, психологический климат (тон межличностных отношений).

## **2. Понятие малой группы. Признаки и функции малой группы.**

**Малые группы** – это всегда контактные общности, связанные реальным взаимодействием входящих в них лиц и реальными взаимоотношениями между ними (2-3 – 20-30 человек).

Эти группы могут быть официальными (формальными), т. е. иметь юридически фиксированные права и обязанности, нормативно закреплённую структуру, назначенное или избранное руководство. В условиях общественного разделения труда эти группы связаны социально заданной деятельностью.

Выделяются также и неофициальные (чаще их называют неформальными) группы, не имеющие юридически фиксированного статуса, но характеризующиеся сложившейся системой межличностных отношений (дружбы, симпатии, взаимопонимания, доверия и т. д.). Неофициальные могут выступать как изолированные общности (границы размыты, условны) со сложившейся

системой взаимоотношений (дворовые компании) или складываться внутри официальных групп (микрогруппы в коллективе).

Можно выделить следующие **функции группы**.

Функция *сравнения* подразумевает, что группа формирует эталон поведения и оценки самого индивида и окружающих.

*Инструментальные* функции групп связаны с организацией совместной деятельности.

*Экспрессивная* (связана с потребностью передать эмоциональное отношение) и *поддерживающая* (связана с удовлетворением потребности в общении, уважении, поддержке) функции связаны с эмоциональными потребностями индивида.

**Структура малой группы** подразумевает функциональные обязанности членов группы в их совместной деятельности, набор ролей (набор ожидаемых действий от человека, за которым закреплены определенные функциональные обязанности) и набор норм (набор предписаний, требований, пожеланий общественно-одобряемого поведения).

Малая группа прежде всего обладает теми признаками, которые определяются ее существованием в определенной системе общественных отношений, характером конкретного вида социальной деятельности. В группу объединяются люди, имеющие свои индивидуально-психологические особенности. Теоретик социальной психологии Г. М. Андреева приводит достаточно лаконичную формулировку, подчеркивающую этот момент: “Малая группа — это группа, в которой общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов”. Причем не просто любые контакты между людьми (ибо контакты есть всегда и в произвольном, случайном собрании людей), но контакты, в которых реализуются определенные общественные связи и отношения, которые опосредованы совместной деятельностью.

Следовательно, малая группа всегда есть единство общественных (производственных, деловых, служебных, деятельностных) и личных (психологических, эмоциональных, межличностных) связей и отношений. Именно наличие двоякого рода отношений и определяет специфические особенности конкретных социальных организованностей: преобладание отношений деловых и эмоциональных, их своеобразная композиция образуют специфическую структуру взаимоотношений определенной группы. В советской психологии было принято положение о ведущем и определяющем значении отношений ответственной зависимости (А. С. Макаренко), т. е. отношений, складывающихся внутри конкретной деятельности и на ее основе. Наиболее последовательно это положение было реализовано в концепции деятельностного опосредования межличностных отношений, разработанной А. В. Петровским.

Малые группы могут различаться по следующим критериям:

а) по степени их реальности:

– условные группы – это группы, объединенные по какому-то общему признаку, например, по возрасту, полу и т. д.;

– реальные группы – это группы, в которых люди постоянно находятся в повседневной жизни и деятельности.

б) по организационному критерию:

– формальные группы – это группы, которые имеют официально заданную извне структуру;

– неформальные группы – это группы, которые образуются на основе личностных предпочтений.

в) по степени близости:

– первичные группы отличаются тесным взаимодействием участников.

Члены их имеют возможность общаться по любому поводу, наблюдать друг друга в различных ситуациях, совместно отмечать праздники, юбилеи, свадьбы (влюбленные, очень близкие люди);

– во вторичных группах отношения менее близкие. Здесь общие ценности и стандарты поведения касаются ограниченных сфер жизни (спортивная секция, землячество).

г) по степени психологического принятия:

– референтные (эталонные) группы – это группы, на которые люди ориентируются в своих интересах, личностных предпочтениях, симпатиях и антипатиях;

– нереферентные (группы членства) – это группы, в которых люди реально включены и трудятся.

д) по степени развития:

– слаборазвитые группы – это группы, находящиеся на начальном этапе своего существования;

– высокоразвитые группы – это группы, давно созданные, отличающиеся наличием единства целей и общих интересов, высокоразвитой системы отношений, сплоченности и т. д.

Малая группа обладает существенными признаками, а именно:

1. Внутренняя организация, которая состоит из органов управления, социального контроля и санкций.

2. Групповые ценности, на основе которых развивается социальное чувство общности, выражаемое словом «мы», а также формируется общественное мнение группы.

3. Собственный принцип обособления, отличающий ее от других, «чужих» групп.

4. Групповое давление, т. е. воздействие на поведение членов группы.

5. Общие цели и задачи деятельности.

6. Закрепление традиций, символики (знаки, одежда, флаги и т. д.)

7. Стремление к устойчивости благодаря механизмам отношений, возникающих между людьми в ходе решения групповых задач.

Основными функциями малой группы являются:

а) функция социализации проявляется в том, что именно в малой группе индивид знакомится с нормами, традициями, ритуалами и прочими законами жизни, принятыми в обществе. В такой малой группе как семья человек

целенаправленно готовится к будущей жизни, познает окружающий мир, овладевает первичными навыками коллективного труда и т. д.

б) существование таких групп, как рабочая бригада, экипаж самолета, научная лаборатория, учительский коллектив и проч., обусловлено необходимостью выполнения определенной работы. Эти группы называют «инструментальными». Их основной функцией является достижение целей, осуществление тех дел, которые трудно или невозможно выполнить одному человеку.

в) экспрессивная функция группы, т. е. удовлетворение стремления участников группы к социальному одобрению, уважению и доверию. В группе люди делятся своей радостью, отмечают то или иное событие, нередко избавляются от неприятных чувств.

г) функция подтверждения проявляется в том, что только в ходе общения с другими людьми мы можем познать, понять и утвердить себя в собственных глазах. Желая убедиться в своем признании и ценности, человек ищет точку опоры в других.

д) функция поддержки особенно ярко проявляется в трудовой солидарности рабочих бригады, корпоративности представителей научных школ, круговой поруке преступной группировки и т. д.

### **3. Динамические процессы в малой группе. Лидерство и руководство.**

Понятие групповой динамики включает 5 основных элементов и два дополнительных (Е.В. Руденский):

- 1. цели группы (определяются совместной деятельностью или лидером и др.); 2 нормы группы (определяются статусом группы или её членами); 3. структура группы и проблема лидерства (группа всегда стремится расширить репертуар ролей в группе); 4. сплочённость группы; 5. фазы развития группы;
- 6. создание подструктур группы (как развитие структуры); 7. отношение личности с группой (также рассматривается как развитие структуры группы).

*Лидер* (Н.С. Жеребова) – такой член малой группы, который выделяется в результате взаимодействия её членов или организует вокруг себя группу при соответствии его норм и ценностных ориентаций групповым и способствует организации и управлению этой группой при достижении групповых целей. Лидер – это социальная роль определённой личности в группе. Лидер ведёт группу, организует, планирует и управляет деятельностью группы, проявляя при этом более высокий, чем другие члены группы уровень активности.

*Руководитель* – официальный статус члена группы, связан со всей системой социальных отношений.. Основная функция руководителя – руководство официальными отношениями группы как некоторой социальной организации с более широким социумом.

*Сплочённость* – мера психологической общности членов группы, один из основных показателей уровня развития группы.

Под групповой сплоченностью или сплоченностью группы в социальной психологии понимается сила стремлений членов группы оставаться в ее составе, выполняя свои обязательства перед группой.

*Факторы групповой сплоченности.*

*Факторы, повышающие сплоченность группы*

Наличие согласия относительно целей группы

Высокая частота взаимодействия

Личная привлекательность членов группы

Благоприятные оценки деятельности группы

*Факторы, понижающие сплоченность группы*

Отсутствие согласия относительно целей группы

Большая численность группы

Негативный опыт взаимодействия между членами группы

Конкуренция внутри группы

Доминирование одного или нескольких членов над остальными членами группы

*Этапы развития группы и их содержание*

#### 1 Возникновение

Установление первичных контактов между членами группы. Рост численности членов группы до определенного размера. Выяснение вновь прибывшими членами групп доминирующих ценностей и принятых норм поведения, которых придерживается большинство. Формирование первоначальной системы межличностных отношений. Уточнение социальных позиций и собственного положения в группе. Формирование лидерства. Отсутствие четких ориентиров в целях и приоритетах. Отсутствие четкого распределения функций и обязанностей, структуры отношений. Отношения носят или чрезмерно личностный, или чрезмерно формализованный характер. Распределение заданий и принятие решений во многом определяется первыми впечатлениями, личными симпатиями и антипатиями.

#### 2 Взаимодействие

В зарубежной литературе этот этап называется также этапом «бурления». Это слово подчеркивает эмоциональный характер трудового поведения членов группы. Общепринятые нормы, являющиеся основой рабочих отношений еще не сложились, сотрудники в своем трудовом поведении руководствуются собственными представлениями о правильных действиях. Поэтому часто возникают конфликты, связанные с отсутствием общепринятых критериев оценки целесообразности, правомерности, обоснованности тех или иных действий в конкретных рабочих ситуациях. Этому способствует продолжающая иметь место нечеткость в распределении трудовых ролей и ответственности.

#### 3 Формирование рабочих отношений

На этой стадии рабочие взаимодействия между членами группы все больше начинают подчиняться взаимно приемлемым нормам и постепенно принимают характер устойчивых отношений, регулируемых общими для всех правилами. Группа становится более сплоченной психологически. Заметное большинство членов группы отождествляют себя с ней. Уточнены цели и задачи группы, которые разделяются большинством. Возникает чувство «Мы».

#### 4 Действие

На данной стадии группа отличается сформировавшейся структурой, четким распределением трудовых ролей между ее участниками и добровольным принятием на себя соответствующих обязанностей и ответственности. Начинает действовать эффект синергии, благодаря которому участники группы стремятся полностью использовать свой творческий потенциал и энергию, и группа как целое функционирует в полную силу своих возможностей.

#### 5 Распад

Стадия, к которой приходят не все группы. Наступление этой стадии происходит вследствие ряда причин. В частности, это может быть связано с: а) эпизодическим характером цели и заведомо временным характером группы, создававшейся под решение конкретных задач, б) с

неудачной сменой лидера, в) с неправильно выбранной целью, г) с неправильно выбранными средствами достижения цели, применение которых дискредитировало саму цель и группу, д) неразрешимым внутригрупповым конфликтом

#### *Виды групп по уровню развития*

Диффузные группы – это группы случайные, в которых люди объединены лишь общими эмоциями, переживаниями.

Среди высокоразвитых групп выделяют коллектив – высшая форма объединения людей, объединённая общей деятельностью, конечная цель которой совпадает с целью общества, создающая наиболее благоприятные условия для совместной деятельности. Высшая ступень развития организованной группы, которая характеризуется: единством цели, добровольностью объединения, сплочённостью, наличием коллективистических взаимоотношений (каждая личность отстаивает общие интересы, ценности, противоположно конформизму – внешнее согласие при внутреннем неприятии), опосредующих совместную деятельность, создание условий для всестороннего, гармоничного развития личности, сверхаддитивный эффект (коллектив как целый достигает более высоких результатов, чем группа людей работающих независимо друг от друга.)

Процесс формирования группы и ее дальнейшего развития понимается здесь как процесс все большего сплачивания ее, и не на основе увеличения лишь эмоциональной ее привлекательности, а на основе все большего включения индивидов в процесс совместной деятельности. На наш взгляд, в данной концепции адекватно представлена психологическая реальность, связанная с развитием социальной организованности. Теоретические и экспериментальные разработки представителей данного направления исследований в социальной психологии были широко представлены и получили признание.

Подчеркнем, что речь идет лишь о социальной организованности. Изложим самые общие представления о процессе развития организации и характере связей и отношений в ней.

Вступая в общение и взаимодействие внутри конкретной группы, люди обнаруживают свои отношения друг к другу, которые основываются на двоякого рода связях. В одном случае взаимодействие может базироваться на непосредственных отношениях между людьми: симпатии или антипатии, внушаемости или ее отсутствия, общительности или замкнутости. В группах, где отсутствуют или слабо выражены общие, принятые всеми членами группы цели, задачи и интересы, которые могли бы опосредствовать личные взаимоотношения, подобное непосредственное взаимодействие является преобладающим. В другом случае взаимоотношения между членами группы опосредствуются принятыми в ней целями совместной деятельности, строятся на основании распределения действий и характера ее реализации.

На этом основании группы классифицируются по уровню их развития и, соответственно, по характеру взаимоотношений в них. Ведущим критерием классификации является опосредствование групповых взаимоотношений содержанием совместной деятельности.

В зависимости от содержания совместной деятельности, т. е. от целей, задач, принципов, значимости групповой деятельности, А.В. Петровский предлагает следующую иерархию уровней развития групп и соответственно их виды:

1) диффузная, 2) просоциальная ассоциация, 3) коллектив, 4) асоциальная ассоциация, 5) корпорация.

*Диффузная группа* — общность, межличностные отношения в которой не опосредствуются содержанием совместной деятельности, ее целями и ценностями. В ряде случаев совместная деятельность в диффузной группе вообще отсутствует. Случайное собрание людей в очереди, в автобусе, на вечеринке, где присутствующие едва знакомы друг с другом; больные, находящиеся в одной палате; только что возникшая компания — примеры диффузных групп.

*Просоциальная ассоциация* — группа, где межличностные отношения опосредствуются личностно значимым для каждого содержанием совместной деятельности. Учебная группа, достигшая определенного уровня сплоченности; производственная бригада, где личный успех и заработок каждого зависят от общих усилий; спортивная команда в условиях соревнования; артисты, репетирующие спектакль, — примеры просоциальных ассоциаций.

Совместная деятельность здесь приобретает для членов группы все более значимый и осознанный характер и становится основой дальнейшего развития группы. Этот уровень группового развития характеризуется более четкой мотивацией внутригрупповых предпочтений, основанной не только на опыте общения, но и на результатах совместной деятельности каждого члена группы. Положение личности в такой группе определяется степенью ее участия и вкладом в совместную деятельность.

*Коллектив* — группа, где межличностные отношения опосредствуются личностно значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности. Взаимоотношения людей в коллективе опосредствованы содержанием совместной деятельности, но сама эта деятельность выступает для членов коллектива как проекция целей, задач и принципов общества. Коллектив понимается как высший уровень развития социальной группы, т.е. интересы организации являются для членов группы преобладающими.

*Асоциальная ассоциация* — общность, где взаимоотношения людей не опосредствуются общим содержанием совместной деятельности. Если такое опосредствование и есть, то асоциальный характер деятельности лишает ее общественной значимости и направляет ее по пути реализации узкой личной выгоды каждого из членов группы. Примеры такого рода групп — диссидентская компания, хулиганская шайка и т.п.

*Корпорация* — это группа, в которой межличностные отношения опосредствуются личностно значимым для ее членов, но асоциальным по своим установкам содержанием групповой деятельности. Это максимально структурированное социально-психологическое объединение, замкнутое в себе, противопоставляющее себя другим общностям. Организованная и активно действующая мафия, адвокатская коллегия — примеры корпораций.

Отметим, что данная классификация групп по уровню их развития не охватывает всех видов социальных организаций. Например, в ней нет места семье, компании, команде, секте и др. Здесь требуются дополнительные исследования и описания.

### **Уровни развития группы**

Уровень развития группы — это такой качественный этап, который характеризует ее социально-психологическую зрелость. Группа развивается в пределах континуума — начиная с низшего уровня, проходя несколько этапов и достигая высшего уровня.

В отечественной психологии существует несколько классификаций уровней развития группы. Так, Е.С. Кузьмин выделяет три уровня:

Номинальная группа.

Кооперация.

Коллектив.

Н.Н. Обозов подразделяет развитие группы на четыре этапа:

Диффузная группа.

Ассоциация.

Корпорация.

Коллектив.

Л. Уманский еще более дифференцированно подходит к данной классификации и выделяет шесть уровней:

Конгломерат

Номинальная группа

Ассоциация

Кооператив

Автономия

Коллектив

**Нетрудно заметить, что в подходах названных авторов много общего. Развитие группы начинается с низшего уровня – аморфное образование, и заканчивается высшим уровнем – коллектив.**

Взяв за основу классификацию Л.И. Уманского как наиболее разработанную и проверенную на практике, опишем уровни развития группы, опираясь на три главных критерия:

**общность целей совместной деятельности;**

**четкость структуры группы;**

**динамика групповых процессов.**

На основе этих критериев можно охарактеризовать социально-психологическую зрелость группы.

Конгломерат (лат. conglomerates – собранный, скопившийся) – это группа ранее непосредственно не знакомых людей, оказавшихся в одно и то же время на одной территории. Каждый член такой группы преследует свою индивидуальную цель. Совместная деятельность отсутствует. Структуры группы также нет либо она крайне примитивна. Примерами такой группы могут служить небольшая толпа, очередь пассажиры вагона поезда, автобуса, салона самолета и пр. Общение здесь кратковременно, поверхностно и ситуативно. Люди, как правило, не знакомятся друг с другом. Такая группа легко распадается, когда каждый участник решил свои индивидуальные проблемы.

Номинальная группа (лат. nominalis – именной, существующий только по названию) – это группа людей, собравшихся вместе и получивших общее название, наименование. Например, поступившие в вуз абитуриенты собираются в первый день занятий и получают наименование группы первокурсников. На производстве начальник цеха может собрать вновь поступивших рабочих и объяснить им, что они являются бригадой ремонтников. Такое наименование группы необходимо не только для того, чтобы она получила официальный статус, но и для того, чтобы определить цели и виды ее деятельности, режим работы, взаимоотношения с другими группами. Так, деятельность бригады ремонтников является сервисной, обслуживающей деятельность других групп рабочих, которые выполняют основную работу по производству продукции.

Номинальная группа может остаться группой – конгломератом, если собравшиеся вместе люди не примут предложенных им условий деятельности, официальных целей организации и не вступят в межличностное общение. В таком случае номинальная группа распадается. Но если цели и условия понятны и люди с ними согласны, то номинальная группа приступает к началу деятельности и поднимается на следующий уровень развития. Поэтому номинальная группа – это всегда кратковременный этап группообразования. Характерным для нее является то, что для того чтобы группа стала номинальной, необходим организатор – один человек или целая организация, которые собрали бы людей вместе и предложили бы им цели совместной деятельности.

Основное, чем занимаются члены номинальной группы, – это общение, т.е. знакомство друг с другом и с целями, способами и условиями предстоящей совместной деятельности. До тех пор, пока не начата сама деятельность, а идет процесс обговаривания и согласования, группа будет номинальной. Как только люди приступят к совместной работе, группа переходит на другой уровень развития.

Ассигнация (лат. associatio – соединение) – это группа людей, объединенных совместной деятельностью. На этом уровне начинает формироваться групповая структура и развиваться групповая динамика. Для ассоциации характерно появление общих интересов группы с учетом интересов каждого. Совместная деятельность стимулирует групповую динамику, которая начинается с выработки требований к элементарным нормам поведения. Эти элементарные нормы чаще всего бывают дисциплинарными и определяют режим работы. На уровне ассоциации происходит развитие неформальной структуры на основе симпатий и антипатий. Появляются первые попытки лидерства (пробное лидерство), поскольку некоторые члены группы претендуют на роль лидера – делового или популярного.



Характерной особенностью группы – ассоциации является такой групповой процесс, как консолидация. Именно на этом уровне развития возможно достижение таких состояний, как подготовленность к совместной деятельности и направленность на решение задачи.

В терминах индустриальной социальной психологии ассоциацию можно обозначить как группу работников.

Определенное время малая группа может находиться на уровне ассоциации, однако происходящие групповые, процессы стимулируют ее переход на более высокий уровень развития. Как только группа решает хотя бы первую из поставленных задач, т.е. добивается первого результата своей совместной деятельности, она с уровня ассоциации переходит на уровень кооперации.

Кооперация (лат. cooperatio – сотрудничество) – это группа активно взаимодействующих людей, добивающихся определенного результата в своей деятельности. На уровне кооперации происходит принятие, интериоризация каждым членом группы общей цели с учетом собственных целей и интересов. Характерными для группы-кооперации являются процессы лидерства и конкуренции. Лидерство идет успешно и эффективно: в группе определяются лидеры, способные организовать ее для решения следующих, более сложных задач. Ее структура четко обозначается. Каждый член группы занимает свою статусную позицию и играет соответствующую этой позиции роль. Группа достигает состояния организованности. Структура группы кристаллизуется и четко оформляется в результате процесса конкуренции между членами группы, что способствует повышению общегрупповой активности.

Динамика группы на этом этапе характеризуется началом выработки внутригрупповой морали – сложных норм регуляции поведения, групповых ценностей и ценностных ориентации, с применением санкций за нарушение групповых норм и правил. От того, какое направление приобретет внутригрупповая мораль, зависит дальнейшее развитие группы.

В целом группу-кооперацию можно охарактеризовать как группу сотрудников – людей, которые совместными усилиями добиваются общих целей.

Автономия (от греч. autonomia) – это целостная и обособленная группа людей, работающих для достижения общих целей и получающих не только материальный результат совместной деятельности, но и удовлетворение от участия в ней. Группа – автономия характеризуется тем, что в процессе совместной деятельности практически полностью удовлетворяются социальные потребности и интересы членов группы. Кроме того, индивидуальные цели каждого участника взаимодействия достигаются только в результате его участия в совместной групповой деятельности. Происходит как бы поглощение групповой целью индивидуальных целей участников.

На этом уровне активизируется процесс адаптации людей друг к другу и происходит их эмоциональная идентификация с группой. Таким образом достигаются состояния сплоченности и референтности группы для ее членов. Эмоциональная идентификация членов группы осуществляется тогда, когда появляется осознание целостности, автономности, самодостаточности, сплоченности группы, возникает чувство «мы» – наша группа, в отличие от «они» – другие группы.

Группа-автономия характеризуется тремя основными социально-психологическими особенностями:

обособленностью, закрытостью от других групп. Члены группы действуют в соответствии с правилом «сор из избы не выносить». Поскольку группа является для них референтной, ее нормы, стандарты, ценностные ориентации становятся ведущими регуляторами их поведения; негативные и критикующие высказывания в адрес своей группы не допускаются;

внутренней спаянностью, слитностью, совместимостью членов группы, их лояльностью друг к другу;

внутригрупповой моралью, требующей от каждого члена группы, во-первых, однотипного поведения: «будь как мы все», т.е. каждый должен придерживаться сложившихся ценностей, норм, стереотипов поведения, а во-вторых, действий в интересах своей группы.

Член группы, нарушивший этот императив, бывает каким-либо образом наказан (от самой жесткой меры – исключение из группы, до более мягких и гуманных способов наказания: отказ группы в рекомендации продвижения по службе, понижение в должности или неформальном статусе, отстранение от участия в разрешении групповых проблем и пр.).

Группу-автономию можно охарактеризовать как группу соратников, поскольку она действует как единое целое, и это целое доминирует над каждым, в какой-то мере подавляя его индивидуальность.

С этого уровня развитие группы может пойти в двух направлениях. Если группа полностью подавит индивидуальность, то образуется корпорация. Если же будет достигнуто гармоничное сочетание индивидуальных и групповых интересов и ценностей, то сформируется коллектив (в социально-психологическом смысле).

Корпорация (лат. corporatio – объединение, сообщество) – это группа, которая характеризуется гиперавтономией, замкнутостью, закрытостью, изолированностью от других групп. Она начинает противопоставлять себя другим группам, удовлетворять свои потребности и интересы любой ценой: и за счет интересов членов своей группы, и за счет интересов других групп. Члены группы вынуждены полностью подчиняться жесткой групповой морали, отказавшись от собственных индивидуальных интересов. В группе преобладают эффекты группового эгоизма и фаворитизма. Если же группа-корпорация начинает удовлетворять свои интересы за счет общественных, она превращается в преступную организацию.

Коллектив (от лат. collectivus) – это группа людей, осуществляющих совместную деятельность и добывающих конечного результата на основе гармонизации индивидуальных, групповых и общественных целей, интересов и ценностей. На этом уровне в процессе коллективного принятия решения достигается групповое состояние интегративности, ростки которого появляются на каждом из низших уровней. Однако коллективом можно назвать только ту группу, которая своей деятельностью способствует удовлетворению всех интересов: и индивидуальных, и групповых, в общественных.

Достижение уровня коллектива – трудная задача для любой группы. Далеко не каждая группа может подняться на этот уровень и долго удерживаться на нем. Коллектив – это пик, вершина развития группы, дальше двигаться некуда, а продолжительное время работать на пределе сил невозможно. Появление социально-психологических черт коллектива необходимо группе прежде всего в трудных конфликтных, стрессовых условиях. Преодолев очередную трудность, справившись с конфликтом, сложной задачей, коллектив переходит на более работоспособный, спокойный, стабильный уровень – автономию или кооперацию. По нашему мнению, группа достигает высшего уровня своего развития на короткий отрезок времени, а затем вновь опускается на тот уровень, на котором она привыкла стабильно работать. В случае необходимости группа снова может мобилизовать свои резервы и достигнуть высшего уровня. Однако постоянно поддерживать высокое напряжение в группе в нет необходимости, иначе моральные и физические силы ее членов могут быстро иссякнуть.

В терминах организационной социальной психологии коллектив можно охарактеризовать как группу единомышленников.

## Понятие уровня социально-психологического развития группы.

### Фазы и уровни развития группы.

Важнейшей основой классификации групп является степень, или уровень, их развития. Уровень группового развития – характеристика сформированности межличностных отношений, результат процесса формирования группы. Отечественная психология в качестве основания для выделения уровня группового развития принимает деятельность группы, ее ценности и цели, от которых зависит характер межличностных отношений. Именно на этой основе строится психологическая типология групп, различающихся по уровню развития: коллектив (группа людей, объединенная общей деятельностью, конечная цель которой совпадает с целью общества), просоциальная ассоциация (дружеская компания студентов), диффузная группа (группа, межличностные отношения в которой обусловлены отсутствием совместной деятельности),

асоциальная ассоциация (группа хулиганствующих подростков), корпорация (группа, цели деятельности которой замкнуты внутри ее, «работающая только на себя»). Высший уровень группового развития обнаруживается в деятельности и межличностных отношениях, присущих коллективам.

### **Закономерности развития малой группы**

I фаза представляет собой процесс знакомства и образования группы.

На II фазе происходит оценка общих ресурсов, задач, возможностей, вероятности успеха и, как итог – общая цель.

На III фазе происходит окончательное определение целей объединения и уточнение средств действия.

IV фаза предполагает распределение индивидуальных заданий между членами группы в зависимости от того, как они проявили себя на предшествующих этапах, какие знания и умения продемонстрировали, какой статус приобрели среди других участников.

На V фазе группа начинает реализовывать те функции, ради которых она была организована. Члены ее действуют в соответствии с возложенными на них обязанностями, а в целом они стремятся к намеченной цели.

### **Групповое давление и конформизм. Совместимость членов группы.**

Нахождение в одной группе с другими людьми предполагает, что человек должен придерживаться каких-то правил поведения: представлять, как поступать правильно, как неправильно, как проявлять, как сдерживать себя. Существование любой малой группы предполагает подчинение ее членов определенным требованиям, правилам и нормам поведения. Групповые нормы – это сложившаяся в группе система требований, определяющая поведение ее членов. Но как быть с теми, кто нарушает групповые нормы? На этот случай в группах содержатся допустимые пределы санкций, применяемых к лицам, чье поведение отклоняется от общепринятого. Группы оказывают давление (воздействие) на отклоняющихся от нормативного поведения членов с тем, чтобы обеспечить достижение своих целей, сохранение себя как целого, выработку «реальности» для соотнесения с ней своих мнений, определение своего отношения к социальному окружению.

Поведение личности в группе может быть конформным. Конформизм – неосознанное или осознанное подчинение личности влиянию группы, в которую она включена. Выделяют следующие типы конформизма:

а) «Майский жук – Дюймовочка». Человек искренне следует за мнением группы, перестает доверять своему впечатлению (так, майский жук искренне думал, что Дюймовочка очень красива, но перестал в это верить под влиянием своих собратьев).

б) «Защита». В этом случае человек в группе ищет защиту от неприятностей, находящихся вне группы.

в) «Новое платье короля». В этом случае человек делает вид, что согласен с группой, на самом деле он просто не хочет «выделяться» из-за нежелания нарушить единодушие группы.

Межличностные отношения выражаются в совместимости людей. Совместимость – оптимальное сочетание качеств людей в процессе общения, способствующих успеху выполнения совместных акций. Традиционно выделяют четыре вида психологической совместимости:

– физическая совместимость выражается в гармоничном сочетании физических качеств двух или нескольких людей, выполняющих совместное действие (совместимость в силе, выносливости и др.). Например, при комплектовании экипажей гребных судов (байдарок, каноэ) подбирают спортсменов, равных по физическим данным;

– психофизиологическая совместимость подразумевает определенное сходство анализаторских систем, а также свойств темперамента. В этом отношении показательна ситуация рассказа Л. Н. Толстого «Слепой и глухой». Предпринятое двумя персонажами рассказа нападение на чужой посев гороха окончилось безрезультатно, так как один не слышал, а другой не видел, и сигналы каждого из них не доходили до другого. Они оказались физиологически несовместимы;

– социально-психологическая совместимость предполагает взаимоотношение людей с такими личностными свойствами, которые способствуют успешному выполнению социальных

ролей. В этом случае не обязательно сходство характеров, способностей, но обязательна их гармония;

– социально-идеологическая совместимость предполагает общность идейных взглядов, сходство социальных установок и ценностей.

### **Статус личности. Виды отношений в группе. Типы лидеров.**

Люди, входящие в группу, не могут находиться в одинаковых позициях по отношению друг к другу и к тому, чем занята группа. Положение индивида в группе в соответствии с его деловыми и личностными качествами определяется:

– статусом, т. е. положением человека в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии;

– престижем, который отражает признание или непризнание группой его заслуг и достоинств;

– системой групповых ожиданий – совокупностью мнений об ожидаемом поведении данного индивида в данной группе;

– групповыми нормами.

Взаимоотношения отдельных членов в группах очень сложны и многообразны. Официальными называют отношения, возникающие между людьми на должностной основе. Они фиксируются законом, регулируются положениями, утвержденными официально, соответствующими правилами и нормами. В отличие от них неофициальные отношения складываются на базе личных, или частных, взаимоотношений людей. Для них не существует соответствующей юридической основы, общепринятых законов, твердо установленных норм. Деловые отношения возникают в связи с совместной работой или по ее поводу, а личные – как отношения, складывающиеся между людьми независимо от выполняемой работы. В рациональных межличностных отношениях на первый план выступают знания людей друг о друге и объективные оценки, которые им дают окружающие. Эмоциональные отношения – это, напротив, оценки субъективные, основанные на личном, индивидуальном восприятии человека человеком. Такие отношения обязательно сопровождаются положительными или отрицательными эмоциями, они далеко не всегда основаны на действительной, объективной информации о человеке.

В любой группе выделяется руководитель, **лидер**, т. е. член группы, осуществляемый руководством. Он может быть назначен официально, а может и не занимать никакого официального положения, но фактически руководить коллективом в силу своих организаторских способностей. Лидер – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы.

Существуют два основных типа лидеров. Первый тип – функциональный, или инструментальный (компетентный), лидер, сосредоточенный на предстоящей задаче, владеющий инициативой в специфических видах деятельности, борющийся за достижение поставленных группой целей. Второй тип – эмоциональный, или аффективный, лидер, ориентированный на улучшение межличностных отношений. Это, как правило, всеми любимый член группы, оказывающий наибольшее влияние на взаимоотношения между отдельными ее членами и на психологический климат группы в целом. По сути дела, эти типы – два полюса отношений лидера с группой.

## **4. Понятие большой группы. Виды и характеристики больших социальных групп.**

Психология больших социальных групп является одним из важнейших объектов социально-психологических исследований. Значение этих исследований обусловлено тем, что человек осуществляет свою жизнедеятельность как член той или иной социальной группы, представитель определенной исторически сложившейся общности людей. Каждый человек с рождения включен в различные общности, социальные, а с начала трудовой деятельности — и в

профессиональные группы. Изучение психологических процессов в этих общностях составляет одну из задач социальной психологии. Исследователи давно обратили внимание на эти явления. Собственно зарождение социальной психологии связано с исследованием «духа народа», «психологии народов», психологических образований, существовавших в массах людей (психология толпы, психология масс, социальных движений и др.).

Наиболее сложный вопрос — вопрос о количественном определении понятия «большая группа». Чисто количественного определения этого понятия не существует, есть только эмпирическое представление о больших группах. В социальной психологии принято **классифицировать большие социальные группы** и по разным признакам.

По *длительности существования* выделяют более долговременные (социальные слои; этнические образования) и менее долговременные (праздничные шествия; люди, присутствующие на митингах и демонстрациях; толпа) группы.

По *характеру организованности* группы делятся на стихийно возникающие (толпа, масса, публика) и сознательно, целенаправленно организованные (ассоциации, общественные движения), сложившиеся в ходе исторического развития общества, занимающая определенное место в системе общественных отношений конкретного типа общества, устойчивые в своем долговременном существовании (класс, нация, народность).

*Признак контактности и взаимодействия* — условные и реальные группы. Половозрастные и профессиональные группы являются не реальными, а условными. К реальным большим группам с короткими, но тесными контактами относятся демонстрации, митинги и собрания. Большие социальные группы могут быть открытыми и закрытыми. Членство в последних определяется внутренне установленными правилами групп.

Большие социальные группы можно разделить по наличию определенного количества общих признаков и механизму связей с общностью. Так, Г.Г. Дилигенский выделяет два типа социальных групп.

Первый тип — объединение людей, имеющих общий объективно существующий и социально значимый признак. Например, таким признаком может быть демографический. В этом случае первый тип составят мужчины, женщины, поколение, молодежь, средний возраст, пожилые люди и т. д. Характеристика этих групп как социальных определяется их значимостью в жизни общества, ролью в системе общественных отношений (в системе производства, в семье). Эти группы по своему составу гомогенны, однородны, но именно по признаку их выделения.

Второй тип групп характеризуется тем, что люди, их составляющие, сознательно стремятся к объединению. Примером этих групп являются религиозные группы, партии, союзы, общественные движения. По своему социальному составу эти группы разнородны, гетерогенны. По социально-психологическим характеристикам они более однородны, чем группы первого типа. Если в первом случае приоритетное значение имеет объективная сторона

общности, то во втором — субъективная. Речь идет о психологической общности. Субъективная общность не совпадает с общностью объективной.

В больших группах существуют специфические регуляторы социального поведения, которых нет в малых группах. Это — нравы, обычаи и традиции. Их существование обусловлено наличием специфической общественной практики, с которой связана данная группа, относительной устойчивостью, с которой воспроизводятся исторические формы этой практики. Рассмотренные в единстве особенности жизненной позиции таких групп вместе со специфическими регуляторами поведения дают такую важную характеристику, как образ жизни группы. Его исследование предполагает изучение особых форм общения, особого типа контактов, складывающихся между людьми. В рамках определенного образа жизни приобретают особое значение интересы, ценности, потребности. Не последнюю роль в психологической характеристике названных больших групп играет зачастую наличие специфического языка. Для этнических групп — это само собой разумеющаяся характеристика, для других групп «язык» может выступать как определенный жаргон, например, свойственный профессиональным группам, такой возрастной группе, как молодежь.

**Структура психологии большой социальной группы** включает в себя целый ряд элементов. В широком смысле это — различные психические свойства, психические процессы и психические состояния, подобно тому как этими же элементами обладает психика отдельного человека. В отечественной социальной психологии предпринят ряд попыток определить более точно элементы этой структуры. Почти все исследователи (Г.Г. Дилигенский, А.И. Горячева, Ю.В. Бромлей и др.) **выделяют две составные части в ее содержании**: 1) психический склад как более устойчивое образование (к которому могут быть отнесены социальный или национальный характер, нравы, обычаи, традиции, вкусы и т.п.) и 2) эмоциональная сфера как более подвижное динамическое образование (в которую входят потребности, интересы, настроения). Каждый из этих элементов должен стать предметом специального социально-психологического анализа.

Сознательно-регуляционный компонент психологии больших социальных общностей - общественное сознание, а импульсивно-регуляционный компонент - массовидные явления.

Массовидные явления: слухи, мода ( возникает спонтанно, проходит характерный цикл развития, мало несет в себе стадного поведения, не зависит от дискуссии и общественного мнения. Люди участвуют по собственной воле, мода обеспечивает сред-во для самовыражения), паника — подразумевает распад массы.

Слухи — форма искаженной информации о значимом объекте, циркулирующей в больших группах в условиях неопределенности и социально-психологической нестабильности. Слухи - распространенное массовое явление в больших группах.

Мода — социально психологическое явление предпочтения, оказываемое массовым, групповым сознанием в определенный период времени каким-либо формам жизнедеятельности.

Общественное мнение — это публично выраженное, одобренное обществом и распространенное суждение, которое несет в себе оценку и отношение к какому-либо событию, представляющему интерес для общества.

## **5. Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах.**

Характеризуя коллективное поведение и роль общественного мнения, выделяют три типа формирования стихийных групп:

**Толпа**, которая образуется на улице по поводу самых различных событий (дорожно-транспортное происшествие, задержание правонарушителя и т.д.). При этом стихия, являясь основным фоном поведения толпы, приводит часто к его агрессивным формам. Если находится человек, способный возглавить толпу, в ней возникают очаги организованности, которые, однако, крайне нестабильны;

**Масса** — более стабильное образование с нечеткими границами, которая более организована, сознательна (митинги, демонстрации), хотя разнородна и достаточно неустойчива. В массе более значима роль организаторов, которые не выдвигаются спонтанно, а известны заранее;

**Публика**, которая обычно собирается для кратковременного совместного времяпрепровождения в связи с каким-то зрелищем. Публика достаточно разобщена; ее специфической чертой является наличие психической связи и единой цели. Благодаря общей цели публика более управляема, чем толпа, хотя какой-либо инцидент может превратить ее действия в неуправляемые (скажем, поведение болельщиков на стадионе в случае проигрыша любимой команды).

**Толпа как социально-психологический феномен** – скопление людей, не объединенных общностью целей и единой организационно-ролевой структурой, но связанных между собой общим центром внимания и эмоциональным состоянием.

Есть типичные жизненные ситуации, в которых легко образуются многочисленные скопления людей (толпы). К ним относятся следующие:

- \* стихийные бедствия (землетрясения, крупные наводнения, пожары),
- \* общественный транспорт и транспортные узлы (вокзалы, метро и т. д.),
- \* массовые зрелища (спортивные матчи, эстрадные концерты и т. п.),
- \* политические акции (митинги, демонстрации, политические выборы, забастовки и другие акции протеста),
- \* места массовых празднований и отдыха (стадионы, площади и улицы городов, помещения и площадки для крупных дискотек и т.д.) и др.

Скопления людей, образующиеся в самых разных социальных ситуациях, тем не менее имеют много сходных признаков.

### **Основные признаки толпы**

Толпой обычно называют такое скопление людей, которое в той или иной степени соответствует следующим признакам:

- \* многочисленность — как правило, это большая группа людей, так как в малочисленных группах с трудом возникают или совсем не возникают типичные психологические феномены толпы;
- \* высокая контактность, т. е. каждый человек находится на близком расстоянии с другими, фактически входя в их персональные пространства;
- \* эмоциональная возбужденность — типичными психологическими состояниями данной группы являются динамические, неуравновешенные состояния: повышенное эмоциональное возбуждение, волнение людей и т. п.;

\* неорганизованность (стихийность) — эти группы чаще всего образуются стихийно, изначально имеют слабую организованность, а при наличии организации могут легко терять ее;

\* неустойчивость цели — наибольшие споры возникают вокруг такого признака толпы, как ее цельность—бесцельность: общая для всех цель в этих группах, как правило, отсутствует или, при ее наличии слабо осознается большинством людей; кроме того, цели могут легко утрачиваться, первоначальные цели часто подменяются другими, нередко подставными и т. п. (поэтому когда говорится о бесцельности толпы как ее свойстве, то имеется в виду отсутствие общей, всеми осознаваемой цели).

### **Виды толп**

Различные виды толп выделяются на основании того, каким вышеперечисленным признакам они соответствуют, а каким нет, или какие новые специфические признаки у них появляются.

*По уровню (или степени) своей активности* толпы делятся на пассивные, активные и агрессивные.

Пассивные (спокойные) толпы отличаются прежде всего отсутствием эмоционального возбуждения.

В таком состоянии люди слабо связаны друг с другом, они не обмениваются информацией и не могут совершать какие-то совместные действия. Люди, включенные в пассивные толпы, либо спокойно стоят в ожидании чего-то (например: встречающие на вокзале заранее ожидают приходящий поезд или собравшиеся на митинг ожидают его начала и г. п.), либо хаотично к относительно независимо друг от друга спокойно передвигаются (например: плотно скопившиеся люди рассматривают на какой-то площади исторические и культурные памятники или отдельные так называемые транспортные толпы в метро или рядом с вокзалами и т. д.)

Активной толпой является всякая толпа, находящаяся в состоянии разной степени эмоционального возбуждения. Эмоциональная зараженность способствует появлению психологической готовности людей совместно действовать, у них формируются сходные социальные установки на определенные формы поведения, возрастает теснота связей между людьми, интенсивность обмена информацией и т. д.

При этом необходимо различать толпы в состоянии установочной (внутренней) активности, которые психологически готовы совместно действовать, но еще не действуют, и реально действующие толпы, т. е. активные и внутренние, и внешние.

В агрессивной толпе уровень эмоционального возбуждения и, соответственно, внутренней и внешней активности существенно возрастает.

Здесь принципиально появление нового состояния: накапливается психическое напряжение людей, основанное на возможных чувствах фрустрации, отчаяния, гнева и др. Чтобы толпа перешла из состояния просто активного в агрессивное, необходим всем понятный возбуждающий стимул (например, слух), вызывающий и общее возмущение, негодование.



И все же главная особенность агрессивной толпы — это деструктивное (разрушительное) поведение по отношению к окружающим предметам и людям. Например, типичными агрессивными толпами нередко становятся группы спортивных (футбольных, хоккейных и пр.) болельщиков-фанатов, поведение которых приводит к большим разрушениям во дворцах спорта, на стадионах, улицах.

В практическом плане наиболее важное свойство толпы — превращаемость: коль скоро толпа образовалась, она способна сравнительно легко превращаться из одного вида (подвида) в другой.

Превращения могут происходить спонтанно, т.е. без чьего-либо сознательного намерения, но могут быть спровоцированы умышленно. На использовании свойства превращаемости и строятся по большей части приемы манипуляции толпой с теми или иными целями.

**Важнейшим механизмом, управляющим поведением** и действиями людей в толпе, является «циркулярная реакция», представляющая собой нарастающее обоюдонаправленное эмоциональное заражение людей в неорганизованных общностях и экстремальных ситуациях. Циркулярная реакция обеспечивает «эмоциональное кружение» — постоянное самозаражение членами массы друг друга одной и той же эмоцией. Например, при возникновении паники страх одних участников панических действий передается другим, что в свою очередь усиливает страх первых. Действие этого механизма можно сравнить с процессом формирования снежного кома, полагая, что в толпе психологическое состояние, настроения и формы поведения людей резонируют, усиливаются путем многократного отражения по образцу цепной реакции, разгоняются, как частицы в ускорителе, и возбуждают толпу.

Циркулярная реакция способна захватывать в свою орбиту большое количество людей, эмоционально *стимулируя на психофизиологическом уровне* распространение не только страха (в панической толпе), но и других эмоций: радости, грусти, злобы и т. д. Считается, что циркулярная реакция ведет к ситуативному *стиранию индивидуальных различий* между людьми, охваченных ею, т. е. поведение и эмоциональное состояние человека определяются не столько его сознательной интерпретацией обстановки, сколько чувственным восприятием состояния окружающих людей.

В крайних случаях действие этой реакции может привести к превращению группы в однородную массу, бессознательно одинаковым образом реагирующую на стимулы. Исследователи феномена толпы также отмечают, что по мере нарастания действия циркулярной реакции в толпе происходит *снижение критичности людей*, т. е. их способности самостоятельно и рационально оценивать происходящее вокруг.

Одновременно *увеличивается внушаемость* людей, составляющих толпу, по отношению к воздействиям, исходящим изнутри этой толпы. И все это сочетается с потерей способности воспринимать сообщения, источник которых находится вне толпы. Исчезновение рефлексивности, деиндивидуализация усиливают *чувство общности со всей толпой*. Это влечет за собой *ослабление ощущения важности этических и правовых норм*. Толпа создает сильное *ощущение*

*правильности предпринимаемых действий.* Обусловленные эмоциями способы действия не оцениваются критически. Господствующая в толпе эмоциональная напряженность увеличивает ощущение собственной силы и уменьшает чувство ответственности за совершаемые поступки.

Третий этап действия механизмов стихийного проведения — **появление нового общего объекта внимания**, на котором фокусируются эмоциональные импульсы, чувства и воображение людей. Если первоначально общий объект интереса составляло возбуждающее событие, вызвавшее эмоциональную реакцию и удерживавшее около себя людей, то на данном этапе новым объектом становится образ, создаваемый в процессе «эмоционального кружения» и общения членов общности.

Социально опасным явлением циркулярная реакция становится лишь тогда, когда она способствует распространению отрицательных эмоций: страха, ненависти, злобы, гнева. Вероятность возникновения циркулярной реакции резко повышается в периоды социального напряжения в обществе, связанного с различного рода кризисами, поскольку при этом значительное число людей может испытывать сходные эмоции и их внимание будет сосредоточено на общих проблемах.

К наиболее ярким **видам массового поведения** относятся **паника** и **агрессия** (в силу их максимальной заметности и опасности возникающих в результате последствий). Они имеют достаточно схожие условия и предпосылки возникновения.

**Паника** — эмоциональное состояние, возникающее как следствие либо дефицита информации о какой-то пугающей или непонятной ситуации, либо, напротив, как следствие ее избытка и проявляющееся в импульсивных действиях и желанием избежать столкновения с источником страха. **Агрессия** — это действенная реакция на эмоциональное переживание непреодолимости каких-то барьеров, мешающих достижению цели. Если паника — способ пассивной самозащиты, то агрессия, напротив, представляет собой средство нападения. Паническая толпа озабочена прежде всего самоуспокоением. Агрессивная толпа озабочена достижением своих целей и «наказанием» тех, кто стоит, по ее мнению, на пути их достижения. Однако особую роль в возникновении и поведении агрессивной толпы играет анонимность ее участников. Лабораторными и полевыми исследованиями доказано, что анонимность действует на толпу «побуждающе и возбуждающе». Часто одни и те же внешние обстоятельства могут порождать как паническое, так и агрессивное поведение. Это определяется особенностями психологического состояния, в котором находятся в данный момент люди.

## **6. Учет социально-психологических характеристик больших групп при сопровождении массовых мероприятий в учреждениях образования.**

Теоретический анализ механизмов формирования толпы может в некоторой степени помочь и административным органам контролировать ее поведение. Перед ними *стоит задача двоякого рода:*

1) пробудить осознание индивидами толпы своих действий, вернуть им утраченные чувства самоконтроля и ответственности за свое поведение; 2) предотвратить образование толпы или расформировать уже образовавшуюся толпу.

*Эффективными средствами* могут считаться следующие:

1. — переориентирование внимания индивидов, составляющих толпу. Как только внимание людей в толпе оказывается распределенным между несколькими объектами, сразу же образуются отдельные группы, и толпа, только что объединенная «образом врага» или готовностью к совместным действиям, тут же распадается. Подавленные влиянием толпы черты личностной структуры индивидов оживают — каждый человек в отдельности начинает регулировать свое поведение. Толпа перестает быть активной, функционирующей и постепенно рассеивается;

2. — объявление по громкоговорителю о том, что скрытыми камерами осуществляется видеосъемка участников толпы;

3. — обращение к участникам толпы с названием конкретных фамилий, имен, отчеств, наиболее распространенных в данной местности;

4. — применение мер по захвату и изоляции лидеров толпы. Если из-за какой-нибудь случайности вожак исчезает и не замещается немедленно другим, толпа снова становится простым сборищем без всякой связи и устойчивости. В этом случае легче проводить мероприятия по рассеиванию толпы. Вообще-то с толпой очень сложно говорить голосом разума. Она воспринимает лишь приказ и обещания.

К *условиям возникновения паники* относятся следующие.

1. *Ситуационные условия.* Вероятность развития массовых панических настроений и панических действий возрастает в периоды обострения текущей ситуации. Когда люди ожидают каких-то событий, они становятся особенно восприимчивыми ко всякого рода пугающей информации.

2. *Физиологические условия.* Усталость, голод, алкогольное или наркотическое опьянение, хроническое недосыпание и т. п. ослабляют людей не только физически, но и психически, снижают их способность быстро и правильно оценить положение дел, делают их более восприимчивыми к эмоциональному заражению и, за счет этого, снижают пороги воздействия заразительности, повышая вероятность возникновения массовой паники. Рекомендуется также заранее позаботиться о непосредственных нуждах людей в зависимости от погоды: прохладительных напитках, укрытиях от дождя, жары и т.д. В противном случае поведение толпы может стать непредсказуемым, и, скажем, паника с трагическими последствиями возникнет из-за такой мелочи, как внезапно хлынувший ливень.

3. *Психологические условия.* К ним относятся неожиданность пугающего события, сильное психическое возбуждение, крайнее удивление, испуг.

4. *Идеологические и политико-психологические условия.* Сюда относятся нечеткое осознание людьми общих целей, отсутствие эффективного управления и, как следствие, недостаточная сплоченность группы. Многочисленные эксперименты американских исследователей показали, что в неосознающих общность целей,

слабо сплоченных и структурированных группах паника провоцируется минимальной опасностью (например, даже опасностью потерять несколько долларов или получить слабый удар током). Напротив, ситуации естественного эксперимента (войны, боевые действия) демонстрируют высокие уровни сплоченности специально подготовленных, тренированных и объединенных общими ценностями (например, патриотизм) и нормами общностей людей.

Возникновение и развитие паники в большинстве описанных случаев связано с действием шокирующего стимула, отличающегося чем-то заведомо необычным (например, сирена, возвещающая начало воздушной тревоги). Частым поводом для паники являются слухи. Известно, например, что летом 1917 г. в России выдался один из самых обильных урожаев. Тем не менее уже осенью в стране разразился голод. Ему способствовала массовая паника, которую вызвали слухи о предстоящем голоде, — она буквально опустошила прилавки, амбары и закрома. Для того чтобы привести к настоящей панике, стимул должен быть либо достаточно интенсивным, либо длительным, либо повторяющимся (взрыв, сирена, серия гудков и т. п.).

**Воздействие на паническое поведение**, в конечном счете, представляет собой всего лишь частный случай социально-психологического воздействия на массы. Здесь действует *общее по отношению к любой толпе правило*: снизить интенсивность эмоционального заражения, вывести человека из гипнотического влияния данного состояния и рационализировать, индивидуализировать его психику.

Однако в случае паники есть и некоторые *специфические вопросы*.

*Во-первых*, — это вопрос о том, кто станет образцом для подражания толпы. После появления угрожающего стимула (звук сирены, клубы дыма, первый толчок землетрясения, первые выстрелы или разрыв бомбы) всегда остается несколько секунд, когда люди оценивают произошедшее и готовятся к действию. Здесь им можно и нужно «подсунуть» желательный пример для вполне вероятного подражания. Кто-то должен крикнуть: «Ложись!», или: «К шлюпкам!», или: «По местам!». Соответственно, те, кто исполняют эту команду, становятся образцами для подражания. Жесткое управление людьми в панические моменты — один из самых эффективных способов ее прекращения.

*Во-вторых*, в случаях паники, как и массового стихийного поведения вообще, особую роль играет ритм. Стихийное — значит, неорганизованное, лишенное внутреннего ритма поведения. Если такого «водителя ритма» нет в самой толпе, он должен быть задан извне. Широкую известность приобрел случай, произошедший в 1930-е гг. после окончания одного из массовых митингов на Зимнем велодроме в Париже. Люди, ринувшись к выходу, начали давить друг друга, и все было готово к трагическому концу. Однако в проеме лестницы случайно оказалась группа друзей-психологов, которые, сообразив, что может сейчас начаться, начали громко и ритмично скандировать потом уже ставшее знаменитым: «Не-тол-кай!». Скандирование данного лозунга-приказа было мгновенно подхвачено большинством присутствовавших, и паника прекратилась.

Известен эпизод и с пожаром в парижской Гранд-опера, когда толпа также готова была броситься из задымившего здания, сметая все на своем пути, однако была остановлена необычным образом. Несколько отчаянных смельчаков, встав во весь рост в одной из лож второго яруса, начали орать (пением это было трудно назвать) национальный гимн. Через несколько секунд к ним стали присоединяться соседи. Постепенно и остальные начали если не петь, то все-таки останавливаться — все же это был национальный гимн. В итоге театр встретил как всегда припоздавших пожарных исполнением гимна, к которому присоединились и пожарные. Затем людей вывели, а пожар потушили.

Роль ритмической и, отдельно, хоровой ритмической музыки имеет огромное значение для регуляции массового стихийного поведения. Например, она может за секунды сделать его организованным. Не случайно субботники и воскресники, демонстрации и прочие массовые или псевдомассовые акции советской эпохи встречали людей бравурной, маршевой, зажигающей музыкой. Известна роль хорового пения солдат на марше. Не случайно большинство революционных песен, написанных в разные времена, разными людьми в разных странах, имеют сходную ритмику.

Соответственно, общим законам подчиняются и **механизмы воздействия на агрессивную толпу.**

Психологическое воздействие на толпу извне рекомендую нацеливать на периферию, внимание которой легче переключается. Для воздействия же изнутри агентам чаще рекомендуется проникнуть в ядро, где гипертрофированы внушаемость и реактивность.

Так, два-три агента, проникнув в ядро агрессивной (или готовой превратиться в агрессивную) толпы, имитируют испуг и распускают слухи: «Они идут! У них оружие!» Иногда эти действия дополняются выстрелами или похожими на них звуками, которые производят за углом невидимые единомышленники агентов. Под влиянием таких стимулов вместо массовой агрессии возникает массовая паника, что в конкретных случаях все-таки «менее плохо».

Еще один вариант: внимание агрессивной толпы переносится на нейтральный объект. В таком случае либо жертвой насилия становится не тот, на кого ярость была первоначально направлена (один из самых подлых приемов политики вообще и манипуляции толпой в частности; хотя иногда жертвой может стать сам провокатор насилия), либо толпа из агрессивной превращается в стяжательную, что с точки зрения социальных последствий опять-таки «менее плохо».

Более разнообразны приемы воздействия на толпу извне. Самый известный из них – опять-таки переключение внимания на другой объект. Повторю, что при этом рекомендуется ориентация прежде всего на периферию. Поодаль располагаются автомобили с динамиками, по которым передается футбольный репортаж, выступление популярных артистов или что-то еще в том же роде. Небольшая автомобильная авария, популярная в данном обществе динамичная игра в исполнении умелых игроков, раздача или дешевая продажа дефицитных товаров и т.д. могут отвлечь значительную часть массы. Тем самым агрессивная, конвенциональная или экспрессивная толпа превращается в одну или несколько окказиональных (или стяжательных) толп, лишая ядро эмоциональной подпитки.

Еще один комплекс приемов влияния на действующую толпу связан с использованием ритма. Удалось установить, что действующая толпа в отличие от экспрессивной аритмична, и поэтому громкий ритмический звук способствует соответствующему превращению.

Также известно, что лишение толпы анонимности (деанонимизация) с помощью средств массовой информации или видеонаблюдения (крупные планы в теле репортажах, позволяющие фиксировать лица участников толпы)

препятствуют росту ее агрессивности и даже способствуют ее организованности. Демонстративные действия видеорегистраторов способствуют возвращению идентичности индивидам в толпе и снижению коллективного эффекта.. В свое время изобретение несмываемой краски, которой полиция могла «метить» активистов таких толп, надолго искоренило сам феномен агрессивной толпы из социальной жизни.

### **Тема 2.3. Феномен общения в социальной психологии (4 часа)**

**1. Понятие, содержание и сущность общения. Функции общения. Виды общения. Уровни общения.**

**2. Структура общения. Коммуникативная сторона общения.**

**3. Перцептивная сторона общения. Эффекты межличностного восприятия. Социальные стереотипы восприятия.**

**4. Интерактивная сторона общения. Позиции участников общения.**

**1. Понятие, содержание и сущность общения. Функции общения. Виды общения. Уровни общения.**

Понятие, содержание и сущность общения. Функции общения. Виды общения. Уровни общения.

Потребность в общении, как считают психологи, относится к числу основных (базовых) потребностей человека. Значимость общения как базовой потребности определяется тем, что «она диктует поведение людей с не меньшей властью, чем, например, так называемые витальные (жизненные) потребности». Общение — необходимое условие нормального развития человека как члена общества и как личности, условие его духовного и физического здоровья. Хотя человеческое общение всегда лежало в основе социального бытия людей, прямым объектом психологического и социально-психологического анализа оно стало только в XX в.

В психологии общение определяется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного (т.е. эмоционально-оценочного) характера.

В зависимости от используемой техники общения и общения его целей можно выделить следующие виды:

1. «Контакт масок» — формальное общение, при котором отсутствует стремление понять и учесть особенности личности собеседника. Этот процесс общения получил свое название потому, что в процессе общения используются привычные маски вежливости, строгости, безразличия, участливости и т.д., то есть набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть отношение к собеседнику. В некоторых ситуациях контакт масок необходим для того, чтобы не вступать в личный контакт.

2. Формально-ролевое общение, в котором регламентированы и содержание, и средства общения социальными ролями партнеров по общению: врач и пациент, милиционер и нарушитель правил дорожного движения, контролер и пассажиры автобуса и т.д.

3. Светское общение, определяемое формальной вежливостью. Его особенность состоит в том, что люди фактически не общаются, говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях. Их точки зрения на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций. Светское общение носит ритуализированный характер.

4. Манипулятивное общение, направленное на получение односторонней выгоды от собеседования с использованием манипулятивной техники воздействия на партнера по общению (лесть, обман, демонстрация силы, демонстрация слабости, демонстрация доброты, «пускание пыли в глаза», запугивание и т.п.) в зависимости от особенностей личности собеседника.

5. Духовное межличностное общение между людьми, при котором раскрываются глубинные структуры личности. Духовное общение характеризуется взаимопониманием между людьми, а в его основе лежит доверие к личности собеседника.

6. Деловое общение, направленное на согласование и объединение усилий людей с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

Все многообразие видов общения можно разделить на две большие группы: формальное общение (ролевое) и неформальное общение (личностное). С этой точки зрения деловое общение можно назвать личностно-ролевым. Формальное (ролевое) общение, определяемое служебными и социальными статусами людей, и неформальное (личностное), определяемое их личностными статусами и личными целями, переплетаются и могут переходить одно в другое.

Общение — сложный многогранный процесс, включающий:

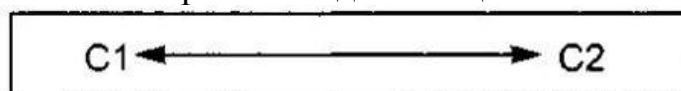
- формирование определенных образцов и моделей поведения;
- взаимодействие людей;
- взаимное влияние людей друг на друга;
- обмен информацией;
- формирование отношений между людьми;
- взаимное переживание и понимание людьми друг друга;
- формирование образа внутреннего «Я» человека.

Общение: виды, структура, функции

Страница 2 из 4

Выступая мощным потребителем энергии человека, общение вместе с тем является бесценным биостимулятором его жизнедеятельности и духовных устремлений.

Наиболее простая модель общения может быть представлена схемой:



Заметим, что в качестве субъектов общения может выступать как индивидуум, так и группа. Если рассмотреть, по поводу чего и для чего люди общаются, то оказывается, что может быть четыре цели.

- цель общения находится вне самого взаимодействия субъектов;
- цель общения заключена в нем самом;
- цель общения состоит в приобщении партнера к опыту и ценностям инициатора общения;
- цель общения — приобщение его самого (инициатора) к ценностям партнера.

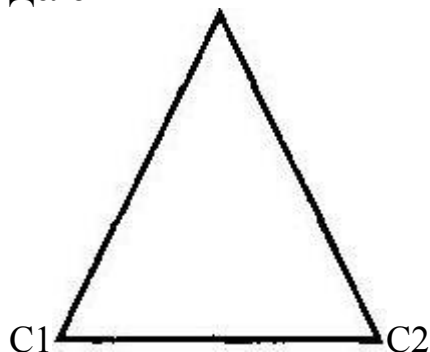
Далее нас будет интересовать только деловое общение — общение, имеющее цель вне себя и служащее способом организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой и т.д. Любое общее дело предполагает общение и взаимодействие участников как необходимое средство обеспечения его эффективности. Деятельность не может ни возникнуть, ни осуществляться без интенсивного общения.

Деловое общение представляет собой особую форму взаимодействия людей в процессе определенного вида трудовой деятельности, которая содействует установлению нормальной морально-психологической атмосферы труда и отношений партнерства между руководителями и подчиненными, между коллегами, создает условия для продуктивного сотрудничества людей в достижении значимых целей, обеспечивая успех общего дела.

Производственное взаимодействие может и не быть по своей сути общением в том случае, если другой субъект выступает в качестве объекта. Например, при жестко авторитарном стиле руководства отношение начальника к подчиненному выступает в основном как отношение субъекта к объекту. В этом случае формой отношений является дисциплина — принцип строгого регулирования иерархического соположения управляющего и управляемого. Понятно, что управляемый лишен свободы действия, что право принятия решения предоставлено управляющему субъекту, и потому связь между ними асимметрична, монологична, а не диалогична.

Предметом делового общения является дело:

Дело



Содержание делового общения — социально-значимая совместная деятельность людей, которая предполагает согласованность действий, понимание и принятие каждым ее участником целей, задач и специфики этой деятельности, своей роли и своих возможностей по ее реализации.



Цель делового общения — организация и оптимизация определенного вида совместной предметной деятельности.

Помимо общей цели делового общения, в нем можно выделить и личные цели, реализуемые участниками общения:

- стремление к личной безопасности в процессе социальной деятельности, что часто проявляется в уходе от ответственности;
- стремление к повышению своего жизненного уровня;
- стремление к власти, т.е. стремление расширить круг своих полномочий, продвинуться вверх по служебной лестнице, избавиться от бремени иерархического контроля;
- стремление повысить свой престиж, что часто сочетается со стремлением укрепить престиж занимаемой должности и самой организации.

Для того чтобы цель делового общения была успешно реализована, в современной психологической науке выделяют основные эτικο-психологические принципы делового общения, к которым относят:

- 1) принцип создания условий для выявления творческого потенциала и профессиональных знаний личности, на основе которого возможно согласовать личные цели сотрудника с общими целями организации;
- 2) принцип полномочий и ответственности, регламентирующий деловое общение в рамках служебных прав и обязанностей в соответствии со служебным статусом сотрудника, оценку его деловых качеств и использование его квалификации и опыта.

Под функциями общения понимают те роли и задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека. Функции общения многообразны и существуют различные основания для их классификации.

Одно из общепринятых оснований классификации — выделение в общении трех взаимосвязанных сторон или характеристик:

- перцептивной — процесса восприятия и понимания людьми друг друга в процессе общения;
- информационной — процесса обмена информацией;
- интерактивной — процесса взаимодействия людей в общении.

В соответствии с этим выделяются аффективно-коммуникативная, информационно-коммуникативная и регуляционно-коммуникативная функция общения.

1. Аффективно-коммуникативная {перцептивная} функция, в основе которой лежит восприятие и понимание другого человека, в том числе партнера по общению, направлена на регуляцию эмоциональной сферы психики человека, поскольку общение является важнейшей детерминантой эмоциональных состояний человека. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей — происходит либо сближение эмоциональных состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление.

2. Информационно-коммуникативная функция общения заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику: осуществляется

между двумя индивидами, каждый из которых является активным субъектом; он обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров.

3. Регуляционно-коммуникативная (интерактивная) функция общения заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия. В этом процессе человек может воздействовать на мотивы, цели, программы, принятие решений, на выполнение и контроль действий, т.е. на все составляющие деятельности своего партнера, включая взаимную стимуляцию и коррекцию поведения.

Особенности делового общения:

партнер в деловом общении всегда выступает как личность, значимая для субъекта;

общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела;

основная задача делового общения - продуктивное сотрудничество.

Прагматичный Дж. Рокфеллер, хорошо понимая значение общения для деловой деятельности, говорил: «Умение общаться с людьми — такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в этом мире».

Но что означает уметь общаться? Это значит уметь разбираться в людях и на этой основе строить свои взаимоотношения с ними, что предполагает знание психологии общения. В процессе общения люди воспринимают друг друга, обмениваются информацией и взаимодействуют. Рассмотрим далее анализ общения в единстве трех его сторон: 1) общение как восприятие, 2) общение как коммуникация и 3) общение как взаимодействие.

## **2. Структура общения. Коммуникативная сторона общения.**

Специфика обмена информацией в коммуникативном процессе

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то прежде всего имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр.

Поэтому, не исключая возможности применения некоторых положений теории информации при описании коммуникативной стороны общения, необходимо четко расставить все акценты и выявить специфику в самом процессе обмена информацией, когда он имеет место в случае коммуникации между двумя людьми.

Во-первых, общение нельзя рассматривать лишь как отправление информации какой-то передающей системой или как прием ее другой системой потому, что в отличие от простого "движения информации" между двумя устройствами здесь мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом: взаимное информирование их предполагает налаживание совместной деятельности. Это значит, что каждый участник коммуникативного процесса предполагает активность также и в своем партнере, он не может рассматривать его как некий объект. Другой участник предстает тоже как субъект, и отсюда следует, что, направляя ему информацию,

на него необходимо ориентироваться, т.е. анализировать его мотивы, цели, установки (кроме, разумеется, анализа своих собственных целей, мотивов, установок), "обращаться" к нему, по выражению В.Н. Мясищева. Схематично коммуникация может быть изображена как интересубъектный процесс (SS). Но в этом случае нужно предполагать, что в ответ на посланную информацию будет получена новая информация, исходящая от другого партнера.

Поэтому в коммуникативном процессе и происходит не простое движение информации, но как минимум активный обмен ею. Главная "прибавка" в специфически человеческом обмене информацией заключается в том, что здесь люди не просто "обмениваются" значениями, но, как отмечает А.Н. Леонтьев, стремятся при этом выработать общий смысл (Леонтьев, 1972. С. 291). Это возможно лишь при условии, что информация не просто принята, но и понята, осмыслена. Суть коммуникативного процесса – не просто взаимное информирование, но совместное постижение предмета. Поэтому в каждом коммуникативном процессе реально даны в единстве деятельность, общение и познание.

Во-вторых, характер обмена информацией между людьми, а не кибернетическими устройствами, определяется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга. Коммуникативное влияние, которое здесь возникает, есть не что иное, как психологическое воздействие одного коммуниканта на другого с целью изменения его поведения.

В-третьих, коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. На быденном языке это правило выражается в словах: "все должны говорить на одном языке".

Наконец, в-четвертых, в условиях человеческой коммуникации могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры - отсутствует понимание ситуации общения, вызванное не просто различным языком, на котором говорят участники коммуникативного процесса, но различиями более глубокого плана, существующими между партнерами. Это могут быть социальные, политические, религиозные, профессиональные различия, которые не только порождают разную интерпретацию тех же самых понятий, употребляемых в процессе коммуникации, но и вообще различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание. Такого рода барьеры порождены объективными социальными причинами, принадлежностью партнеров по коммуникации к различным социальным группам, и при их проявлении особенно отчетливо выступает включенность коммуникации в более широкую систему общественных отношений. С другой стороны, барьеры при коммуникации могут носить и более чисто выраженный психологический характер. Они могут возникнуть или вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся (например, чрезмерная застенчивость одного из них (Зимбардо, 1993), скрытность другого, присутствие у кого-то черты, получившей название "некоммуникабельность"), или в силу

сложившихся между общающимися особого рода психологических отношений: неприязни по отношению друг к другу, недоверия и т.п.

Названные особенности человеческой коммуникации не позволяют рассматривать ее только в терминах теории информации.

Средства коммуникации. Речь

Совокупность определенных мер, направленных на повышение эффективности речевого воздействия, получила название "убеждающей коммуникации", на основе которой разрабатывается так называемая экспериментальная риторика – искусство убеждения посредством речи. Для учета всех переменных, включенных в процесс речевой коммуникации, К.Ховландом предложена "матрица убеждающей коммуникации", которая представляет собой своего рода модель речевого коммуникативного процесса с обозначением его отдельных звеньев. Смысл построения такого рода моделей (а их предложено несколько) в том, чтобы при повышении эффективности воздействия не упустить ни одного элемента процесса. Это можно показать на простейшей модели, предложенной в свое время американским журналистом Г.Лассуэллом для изучения убеждающего воздействия средств массовой информации (в частности, газет). Модель коммуникативного процесса, по Лассуэллу, включает пять элементов.

Кто? (передает сообщение) – Коммуникатор

Что? (передается) – Сообщение (текст)

Как? (осуществляется передача) – Канал

Кому? (направлено сообщение) – Аудитория

С каким эффектом? – Эффективность

Невербальная коммуникация

Другой вид коммуникации включает следующие основные знаковые системы: 1) оптико-кинетическую, 2) пара- и экстралингвистическую, 3) организацию пространства и времени коммуникативного процесса, 4) визуальный контакт (Лабунская, 1989). Совокупность этих средств призвана выполнять следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу.

Оптико-кинетическая система знаков включает в себя жесты, мимику, пантомимику. Так, например, в исследованиях М.Аргайла изучались частота и сила жестикуляции в разных культурах (в течение одного часа финны жестикулировали 1 раз, итальянцы – 80, французы – 20, мексиканцы – 180).

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой также "добавки" к вербальной коммуникации. Паралингвистическая система – это система вокализации, т.е. качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистическая система – включение в речь пауз, других вкраплений, например покашливания, плача, смеха, наконец, сам темп речи.

Организация пространства и времени коммуникативного процесса выступает также особой знаковой системой, несет смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации. Так, например, размещение партнеров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует

внимание к говорящему, в то время как окрик в спину также может иметь определенное значение отрицательного порядка. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения как для двух партнеров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях.

Точно так же некоторые нормативы, разработанные в различных субкультурах, относительно временных характеристик общения выступают как своего рода дополнения к семантически значимой информации. Приход своевременно к началу дипломатических переговоров символизирует вежливость по отношению к собеседнику, напротив, опоздание истолковывается как проявление неуважения. В некоторых специальных сферах (прежде всего в дипломатии) разработаны в деталях различные возможные допуски опозданий с соответствующими их значениями.

Проксемика как специальная область, занимающаяся нормами пространственной и временной организации общения, располагает в настоящее время большим экспериментальным материалом. Основатель проксемики Э.Холл, который называет проксемику "пространственной психологией", исследовал первые формы пространственной организации общения у животных. В случае человеческой коммуникации предложена особая методика оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства. Так, Холл зафиксировал, например, нормы приближения человека к партнеру по общению, свойственные американской культуре: интимное расстояние (0-45 см); персональное расстояние (45-120 см), социальное расстояние (120-400 см); публичное расстояние (400-750 см).

Следующая специфическая знаковая система – это "контакт глаз", имеющий место в визуальном общении. Действительно, в первоначальных исследованиях этой проблемы "контакт глаз" был привязан к изучению интимного общения. М.Аргайл разработал даже определенную "формулу интимности", выяснив зависимость степени интимности, в том числе и от такого параметра, как дистанция общения, в разной мере позволяющая использовать контакт глаз. Однако позже спектр таких исследований стал значительно шире: знаки, представляемые движением глаз, включаются в более широкий диапазон ситуаций общения. В частности, есть работы о роли визуального общения для ребенка. Выявлено, что ребенку свойственно фиксировать внимание прежде всего на человеческом лице: самая живая реакция обнаружена на два горизонтально расположенных круга (аналог глаз).

Для всех четырех систем невербальной коммуникации встает один общий вопрос методологического характера. Каждая из них использует свою собственную знаковую систему, которую можно рассмотреть как определенный код. Как уже было отмечено выше, всякая информация должна кодироваться, причем так, чтобы система кодификации и декодификации была известна всем участникам коммуникативного процесса. Но если в случае с речью эта система кодификации более или менее общеизвестна, то при невербальной коммуникации важно в каждом случае определить, что же можно здесь считать кодом, и, главное, как обеспечить, чтобы и другой партнер по общению владел этим же

самым кодом. В противном случае никакой смысловой прибавки к вербальной коммуникации описанные системы не дадут.

Как известно, в общей теории информации вводится понятие "семантически значимой информации". Это то количество информации, которое дано не на входе, а на выходе системы, т.е. которое только и "срабатывает". В процессе человеческой коммуникации это понятие можно интерпретировать так, что семантически значимая информация – это как раз та, которая и влияет на изменение поведения, т.е. которая имеет смысл. Все невербальные знаковые системы умножают этот смысл, иными словами, помогают раскрыть полностью смысловую сторону информации. Но такое дополнительное раскрытие смысла возможно лишь при условии полного понимания участниками коммуникативного процесса значения используемых знаков, кода.

Таким образом, анализ всех систем невербальной коммуникации показывает, что они, несомненно, играют большую вспомогательную (а иногда самостоятельную) роль в коммуникативном процессе. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерения его участников. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

### **3. Перцептивная сторона общения. Эффекты межличностного восприятия. Социальные стереотипы восприятия.**

Понятие социальной перцепции

Как уже было установлено, в процессе общения должно присутствовать взаимопонимание между участниками этого процесса. Само взаимопонимание может быть здесь истолковано по-разному: или как понимание целей, мотивов, установок партнера по взаимодействию, или как не только понимание, но и принятие, разделение этих целей, мотивов, установок. Однако и в том, и в другом случаях большое значение имеет тот факт, как воспринимается партнер по общению, иными словами, процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и условно может быть назван перцептивной стороной общения.

Термин "социальная перцепция" впервые был введен Дж.Брунером в 1947 г. в ходе разработки так называемого нового взгляда (New Look) на восприятие. Вначале под социальной перцепцией понималась социальная детерминация перцептивных процессов. Позже исследователи, в частности в социальной психологии, придали понятию несколько иной смысл: социальной перцепцией стали называть процесс восприятия так называемых социальных объектов, под которыми подразумевались другие люди, социальные группы, большие социальные общности. Именно в этом употреблении термин закрепился в социально-психологической литературе. Поэтому восприятие человека человеком относится, конечно, к области социальной перцепции, но не исчерпывает ее.

Если представить себе процессы социальной перцепции в полном объеме, то получается весьма сложная и разветвленная схема (рис. 9). Она включает в себя различные варианты не только объекта, но и субъекта восприятия. Когда субъектом восприятия выступает индивид (И), то он может воспринимать другого индивида, принадлежащего к "своей" группе (1); другого индивида, принадлежащего к "чужой" группе (2); свою собственную группу (3); "чужую" группу (4). Если даже не включать в перечень большие социальные общности, которые в принципе так же могут восприниматься, то и в этом случае получаются четыре различных процесса, каждый из которых обладает своими специфическими особенностями.

Целесообразно говорить не вообще о социальной перцепции, а о межличностной перцепции, или межличностном восприятии (или – как вариант – о восприятии человека человеком). Это более широкое понимание термина обусловлено специфическими чертами восприятия другого человека, к которым относится восприятие не только физических характеристик объекта, но и поведенческих его характеристик, формирование представления о его намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках и т.д. Кроме того, в содержание этого же понятия включается формирование представления о тех отношениях, которые связывают субъект и объект восприятия. Именно это придает особенно большое значение ряду дополнительных факторов, которые не играют столь существенной роли при восприятии физических объектов. Так, например, такая характерная черта, как селективность (избирательность) восприятия здесь проявляется весьма своеобразно, поскольку в процесс селекции включается значимость целей познающего субъекта, его прошлый опыт и т.д. Тот факт, что новые впечатления об объекте восприятия категоризируются на основе сходства с прежними впечатлениями, дает основание для стереотипизации. Хотя все эти явления были экспериментально зарегистрированы и при восприятии физических объектов, значимость их в области восприятия людьми друг друга в огромной степени возрастает.

Другой подход к проблемам восприятия, который также был использован в социально-психологических исследованиях по межличностной перцепции, связан со школой так называемой транзакционной психологии, отдельные положения которой были уже рассмотрены в предыдущей главе. Здесь особенно подчеркнута мысль о том, что активное участие субъекта восприятия в транзакции предполагает учет роли ожиданий, желаний, намерений, прошлого опыта субъекта как специфических детерминант перцептивной ситуации, что представляется особенно важным, когда познание другого человека рассматривается как основание не только для понимания партнера, но для установления с ним согласованных действий, особого рода отношений.

Все сказанное означает, что термин "социальная перцепция", или, в более узком смысле слова, "межличностная перцепция", "восприятие другого человека" употребляется в литературе в несколько вольном, даже метафорическом смысле, хотя последние исследования и в общей психологии восприятия характеризуются известным сближением восприятия и других познавательных процессов. В самом общем плане можно сказать, что восприятие другого человека означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретацию на этой основе его поступков.

## Механизмы взаимопонимания в процессе общения

Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он воспринимается и другим человеком – партнером по общению – также как личность. На основе внешней стороны поведения мы как бы "читаем" другого человека, расшифровываем значение его внешних данных (Рубинштейн, 1960. С. 180). Представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания. Связь эта двоякая: с одной стороны, богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом человеке, с другой стороны, чем более полно раскрывается другой человек (в большем количестве и более глубоких характеристиках), тем более полным становится и представление о самом себе. Этот вопрос в свое время на философском уровне был поставлен Марксом, когда он писал: "Человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку". По существу та же мысль, на уровне психологического анализа, находим у Л.С.Выготского: "Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других" (Выготский, 1960. С. 196). Как мы видели, сходную по форме идею высказывал и Мид, введя в свой анализ взаимодействия образ "генерализованного другого".

В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов: и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять строй его поступков, и основанная на этом стратегия изменения его поведения, и построение стратегии своего собственного поведения.

Однако в эти процессы включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлекссию. Каждое из этих понятий требует специального обсуждения,

Термин "идентификация", буквально обозначающий отождествление себя с другим, выражает установленный эмпирический факт, что одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди часто пользуются таким приемом, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. В этом плане идентификация выступает в качестве одного из механизмов познания и понимания другого человека.

Описательно эмпатия также определяется как особый способ понимания другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, а, скорее, стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Эмпатия противостоит пониманию в строгом смысле этого слова, термин используется в данном случае лишь метафорически: эмпатия есть аффективное "понимание".



Процесс понимания друг друга осложняется явлением рефлексии - осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, "глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя" (Кон, 1978. С. НО).

#### Содержание и эффекты межличностного восприятия

Рассмотренные механизмы взаимопонимания позволяют перейти к анализу процесса познания людьми друг друга в целом. Все исследования в этой области можно разделить на два больших класса: 1) изучение содержания межличностной перцепции (характеристики субъекта и объекта восприятия, их свойств и пр.); 2) изучение самого процесса межличностной перцепции (анализ ее механизмов, сопровождающих ее эффектов).

Интерпретация поведения другого человека может основываться на знании причин этого поведения, и тогда это задача научной психологии. Но в обыденной жизни люди сплошь и рядом не знают действительных причин поведения другого человека или знают их недостаточно. Тогда, в условиях дефицита информации, они начинают приписывать друг другу как причины поведения, так иногда и сами образцы поведения или какие-то более общие характеристики. Приписывание осуществляется либо на основе сходства поведения воспринимаемого лица с каким-то другим образцом, имевшимся в прошлом опыте субъекта восприятия, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной ситуации (в этом случае может действовать механизм идентификации). Но так или иначе возникает целая система способов такого приписывания (атрибуции).

Особая отрасль социальной психологии, получившая название каузальной атрибуции, анализирует именно эти процессы (Г.Келли, Э.Джонс, К.Дэвис, Д.Кенноуз, Р.Нисбет, Л.Стрикленд). Исследования каузальной атрибуции направлены на изучение попыток "рядового человека", "человека с улицы" понять причину и следствие тех событий, свидетелем или участником которых он является. Это включает также интерпретацию своего и чужого поведения, что и выступает составной частью межличностного восприятия. Сам феномен приписывания возникает тогда, когда у человека есть дефицит информации о другом человеке: заменить ее и приходится процессом приписывания.

Мера и степень приписывания в процессе межличностного восприятия зависит от двух показателей: от степени уникальности или типичности поступка и от степени его социальной "желательности" или "нежелательности".

В других работах было показано, что характер атрибуций зависит и от того, выступает ли субъект восприятия сам участником какого-либо события или его наблюдателем. В этих двух различных случаях избирается разный тип атрибуции. Г.Келли выделил три таких типа: личностную атрибуцию (когда причина приписывается лично совершающему поступок), объектную атрибуцию (когда причина приписывается тому объекту, на который направлено действие) и обстоятельственную атрибуцию (когда причина совершающегося приписывается

обстоятельствам). Было выявлено, что наблюдатель чаще использует личностную атрибуцию, а участник склонен в большей мере объяснить совершающееся обстоятельствами. Эта особенность отчетливо проявляется при приписывании причин успеха и неудачи.

На основании многочисленных экспериментальных исследований атрибутивных процессов был сделан вывод о том, что они составляют основное содержание межличностного восприятия.

Дополнительные знания были получены и о том, что процесс этот определяется особенностями субъекта восприятия: одни люди склонны в большей мере в процессе межличностного восприятия фиксировать физические черты, и тогда "сфера" приписывания значительно сокращается, другие воспринимают преимущественно психологические характеристики окружающих, и в этом случае открывается особый "простор" для приписывания. Выявлена также зависимость приписываемых характеристик от предшествующей оценки объектов восприятия. В одном из экспериментов регистрировались оценки двух групп детей, даваемые субъектом восприятия. Одна группа была составлена из "любимых", а другая – из "нелюбимых" детей. Хотя "любимые" (в данном случае более привлекательные) дети делали (намеренно) ошибки в исполнении задания, а "нелюбимые" выполняли его корректно, воспринимающий приписывал положительные оценки "любимым", а отрицательные – "нелюбимым".

Чтобы обеспечить прогнозирование ситуации межличностного восприятия, необходимо принять в расчет и вторую область исследований, которая связана с выделением различных "эффектов", возникающих при восприятии людьми друг друга. Более всего исследованы три таких "эффекта": эффект ореола ("гало-эффект"), эффект новизны и первичности, а также эффект, или явление, стереотипизации.

Сущность "эффекта ореола" заключается в формировании специфической установки на воспринимаемого через направленное приписывание ему определенных качеств: информация, получаемая о каком-то человеке, категоризируется определенным образом, а именно – накладывается на тот образ, который уже был создан заранее. Этот образ, ранее существовавший, выполняет роль "ореола", мешающего видеть действительные черты и проявления объекта восприятия.

Тесно связаны с этим эффектом и эффекты "первичности" и "новизны". Оба они касаются значимости определенного порядка предъявления информации о человеке для составления представления о нем. В одном эксперименте четырем различным группам студентов был представлен некий незнакомец, о котором было сказано: в 1-й группе, что он экстраверт; во 2-й группе, что он интроверт; в 3-й группе – сначала, что он экстраверт, а потом, что он интроверт; в 4-й группе – то же, но в обратном порядке. Всем четырем группам было предложено описать незнакомца в терминах предложенных качеств его личности. В двух первых группах никаких проблем с таким описанием не возникло. В третьей и четвертой группах впечатления о незнакомце точно соответствовали порядку предъявления информации: предъявленная ранее возобладала. Такой эффект получил название "эффекта первичности" и был зарегистрирован в тех случаях, когда воспринимается незнакомый человек. Напротив, в ситуациях восприятия знакомого человека

действует "эффект новизны", который заключается в том, что последняя, т.е. более новая, информация оказывается наиболее значимой.

В более широком плане все эти эффекты можно рассмотреть как проявления особого процесса, сопровождающего восприятие человека человеком, а именно процесса стереотипизации. Впервые термин "социальный стереотип" был введен У. Липпманом в 1922 г., и для него в этом термине содержался негативный оттенок, связанный с ложностью и неточностью представлений, которыми оперирует пропаганда. Очень часто стереотип возникает относительно групповой принадлежности человека, например принадлежности его к какой-то профессии. Тогда ярко выраженные профессиональные черты у встреченных в прошлом представителей этой профессии рассматриваются как черты, присущие всякому представителю этой профессии ("все учительницы назидательны", "все бухгалтеры – педанты" и т.д.). Здесь проявляется тенденция "извлекать смысл" из предшествующего опыта, строить заключения по сходству с этим предшествующим опытом, не смущаясь его ограниченностью.

Стереотипизация в процессе познания людьми друг друга может привести к двум различным следствиям. С одной стороны к определенному упрощению процесса познания другого человека. Во втором случае стереотипизация приводит к возникновению предубеждения. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта, а опыт этот был негативным, всякое новое восприятие представителя той же самой группы окрашивается неприязнью. Особенно распространенными являются этнические стереотипы, когда на основе ограниченной информации об отдельных представителях каких-либо этнических групп строятся предвзятые выводы относительно всей группы (Стефаненко, 1987. С. 249-250).

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что чрезвычайно сложная природа процесса межличностной перцепции заставляет с особой тщательностью исследовать проблему точности восприятия человека человеком.

#### **4. Интерактивная сторона общения. Позиции участников общения.**

Место взаимодействия в структуре общения

Интерактивная сторона общения – это условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Исследование проблемы взаимодействия имеет в социальной психологии давнюю традицию. Интуитивно легко допустить несомненную связь, которая существует между общением и взаимодействием людей, однако трудно развести эти понятия и тем самым сделать эксперименты более точно ориентированными. Часть авторов просто отождествляют общение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (т.е. как обмен информацией), другие рассматривают отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания. Иногда предпочитают говорить о связанном, но все же самостоятельном существовании общения как коммуникации и взаимодействия как интеракции. Часть этих разночтений

порождена терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие "общение" употребляется то в узком, то в широком смысле слова. Если придерживаться предложенной при характеристике структуры общения схемы, т.е. полагать, что общение в широком смысле слова (как реальность межличностных и общественных отношений) включает в себя коммуникацию в узком смысле слова (как обмен информацией), то логично допустить такую интерпретацию взаимодействия, когда оно предстает как другая – по сравнению с коммуникативной – сторона общения. Какая "другая" – на этот вопрос еще надо ответить.

Если коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Участие одновременно многих людей в этой деятельности означает, что каждый должен внести свой особый вклад в нее, что и позволяет интерпретировать взаимодействие как организацию совместной деятельности.

В ходе ее для участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовать "обмен действиями", спланировать общую деятельность. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного индивида "планами, созревшими в голове другого" (Ломов, 1975. С. 132), которая и делает деятельность действительно совместной, когда носителем ее будет выступать уже не отдельный индивид, а группа. Таким образом, на вопрос о том, какая же "другая" сторона общения раскрывается понятием "взаимодействие", можно теперь ответить: та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность. Такое решение вопроса исключает отрыв взаимодействия от коммуникации, но исключает и отождествление их: коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, "по поводу" ее, и именно в этом процессе людям необходимо обмениваться и информацией, и самой деятельностью, т.е. вырабатывать формы и нормы совместных действий.

В истории социальной психологии существовало несколько попыток описать структуру взаимодействий. Так, например, большое распространение получила так называемая теория действия, или теория социального действия, в которой в различных вариантах предлагалось описание индивидуального акта действия. К этой идее обращались и социологи: (М.Вебер, П.Сорокин, Т.Парсонс) и социальные психологи. Все фиксировали некоторые компоненты взаимодействия: люди, их связь, воздействие друг на друга и, как следствие этого, их изменения. Задача всегда формулировалась как поиск доминирующих факторов мотивации действий во взаимодействии.

Другая попытка построить структуру взаимодействия связана с описанием ступеней его развития. При этом взаимодействие расчленяется не на элементарные акты, а на стадии, которое оно проходит. Такой подход предложен, в частности, польским социологом Я.Щепаньским - центральным понятием при описании социального поведения является понятие социальной связи. Она может

быть представлена как последовательное осуществление: а) пространственного контакта, б) психического контакта (по Щепаньскому, это взаимная заинтересованность), в) социального контакта (здесь это – совместная деятельность), г) взаимодействия (что определяется, как "систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера..."), наконец, д) социального отношения (взаимно сопряженных систем действий) (Щепаньский, 1969. С. 84). Хотя все сказанное относится к характеристике "социальной связи", такой ее вид, как "взаимодействие", представлен наиболее полно.

Довольно близкой к описанной схеме является схема, предложенная в отечественной социальной психологии В.Н. Панферовым (Панферов, 1989).

Наконец, еще один подход к структурному описанию взаимодействия представлен в транзакционном анализе – направлении, предлагающем регулирование действий участников взаимодействия через регулирование их позиций, а также учет характера ситуаций и стиля взаимодействия (Берн, 1988). С точки зрения транзакционного анализа каждый участник взаимодействия в принципе может занимать одну из трех позиций, которые условно можно обозначить как Родитель, Взрослый, Ребенок. Эти позиции ни в коей мере не связаны обязательно с соответствующей социальной ролью: это лишь чисто психологическое описание определенной стратегии во взаимодействии (позиция Ребенка может быть определена как позиция "Хочу!", позиция Родителя как "Надо!", позиция Взрослого – объединение "Хочу" и "Надо"). Взаимодействие эффективно тогда, когда транзакции носят "дополнительный" характер, т.е. совпадают: если партнер обращается к другому как Взрослый, то и тот отвечает с такой же позиции. Если же один из участников взаимодействия адресуется к другому с позиции Взрослого, а тот отвечает ему с позиции Родителя, то взаимодействие нарушается и может вообще прекратиться. В данном случае транзакции являются "пересекающимися".

Важно сделать общий вывод о том, что расчленение единого акта взаимодействия на такие компоненты, как позиции участников, ситуация и стиль действий, также способствует более тщательному психологическому анализу этой стороны общения, делая определенную попытку связать ее с содержанием деятельности.

#### Типы взаимодействий

Существует еще один описательный подход при анализе взаимодействия – построение классификаций различных его видов. Интуитивно ясно, что практически люди вступают в бесконечное количество различных видов взаимодействия. Для экспериментальных исследований крайне важно как минимум обозначить некоторые основные типы этих взаимодействий. Наиболее распространенным является дихотомическое деление всех возможных видов взаимодействий на два противоположных вида: кооперация и конкуренция. В первом случае анализируются такие его проявления, которые способствуют организации совместной деятельности, являются "позитивными" с этой точки зрения. Во вторую группу попадают взаимодействия, так или иначе "расшатывающие" совместную деятельность. При анализе различных типов

взаимодействия принципиально важна проблема содержания деятельности, в рамках которой даны те или иные виды взаимодействия. Так можно констатировать кооперативную форму взаимодействия не только в условиях производства, но, например, и при осуществлении каких-либо асоциальных, противоправных поступков – совместного ограбления, кражи и т.д. Поэтому кооперация в социально-негативной деятельности не обязательно та форма, которую необходимо стимулировать: напротив, деятельность, конфликтная в условиях асоциальной деятельности, может оцениваться позитивно. Кооперация и конкуренция лишь формы "психологического рисунка" взаимодействия, содержание же и в том и в другом случае задается более широкой системой деятельности, куда кооперация или конкуренция включены. Поэтому при исследовании как кооперативных, так и конкурентных форм взаимодействия недопустимо рассматривать их обе вне общего контекста деятельности.

Получившиеся 12 видов взаимодействия были оставлены Бейлсом, с одной стороны, как тот минимум, который необходим для учета всех возможных видов взаимодействия; с другой стороны, как тот максимум, который допустим в эксперименте.

Схема Бейлса получила довольно широкое распространение, несмотря на ряд существенных критических замечаний, высказанных в ее адрес. Самое элементарное возражение состоит в том, что никакого логического обоснования существования именно двенадцати возможных видов не приводится.

Подход к взаимодействию в концепции "символического интеракционизма"

Важность интерактивной стороны общения обусловила тот факт, что в истории социальной психологии сложилось специальное направление, которое рассматривает взаимодействие исходным пунктом всякого социально-психологического анализа. Это направление связано с именем Г.Мид, который дал направлению и имя – "символический интеракционизм". Выясняя социальную природу человеческого "Я", Мид вслед за В.Джемсом пришел к выводу, что в становлении этого "Я" решающую роль играет взаимодействие. Мид использовал также идею Ч.Кули о так называемом "зеркальном Я", где личность понимается как сумма психических реакций человека на мнения окружающих. Однако у Миды вопрос решается значительно сложнее. Становление "Я" происходит действительно в ситуациях взаимодействия, но не потому, что люди есть простые реакции на мнения других, а потому, что в этих ситуациях формируется личность, в них она осознает себя, не просто смотрясь в других, но действуя совместно с ними

Таким образом, центральная мысль интеракционистской концепции состоит в том, что личность формируется во взаимодействии с другими личностями, и механизмом этого процесса является установление контроля действий личности теми представлениями о ней, которые складываются у окружающих.

Тем не менее символический интеракционизм острее многих других теоретических ориентации социальной психологии поставил вопрос о социальных детерминантах взаимодействия, о его роли для формирования личности. Слабость

концепции в том, что она по существу не различает в общении двух таких сторон, как обмен информацией и организация совместной деятельности. Не случайно многие приверженцы этой школы употребляют понятие "коммуникация" и "интеракция" как синонимы (см.: Шибутани, 1961).

**Взаимодействие как организация совместной деятельности**

Единственным условием, при котором этот содержательный момент может быть уловлен, является рассмотрение взаимодействия как формы организации какой-то конкретной деятельности людей. Общепсихологическая теория деятельности, принятая в отечественной психологической науке, задает и в данном случае некоторые принципы для социально-психологического исследования. Подобно тому как в индивидуальной деятельности ее цель раскрывается не на уровне отдельных действий, а лишь на уровне деятельности как таковой, в социальной психологии смысл взаимодействий раскрывается лишь при условии включенности их в некоторую общую деятельность.

Конкретным содержанием различных форм совместной деятельности является определенное соотношение индивидуальных "вкладов", которые делают участниками. Так одна из схем предлагает выделить три возможные формы, или модели: 1) когда каждый участник делает свою часть общей работы независимо от других – "совместно-индивидуальная деятельность" (пример – некоторые производственные бригады, где у каждого члена свое задание); 2) когда общая задача выполняется последовательно каждым участником – "совместно-последовательная деятельность" (пример – конвейер); 3) когда имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными – "совместно-взаимодействующая деятельность" (пример – спортивные команды, научные коллективы или конструкторские бюро) (Умайский, 1980. С. 131). Психологический рисунок взаимодействия в каждой из этих моделей своеобразен, и дело экспериментальных исследований установить его в каждом конкретном случае.

Таким образом, для познания механизма взаимодействия необходимо выяснить, как намерения, мотивы, установки одного индивида "накладываются" на представление о партнере, и как то и другое проявляется в принятии совместного решения. Иными словами, дальнейший анализ проблемы общения требует более детального рассмотрения вопроса о том, как формируется образ партнера по общению, от точности которого зависит успех совместной деятельности.

## **Тема 2.4. Межличностные отношения (2 часа)**

**1. Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.**

**2. Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.**

**3. Понятие конфликта. Виды конфликтов. Структура конфликта. Динамика конфликта.**

**4. Способы поведения в конфликте.**

**5. Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в детских коллективах.**

**1. Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.**

Методологические проблемы исследования связи общественных и межличностных отношений.

Если исходить из того, что социальная психология прежде всего анализирует те закономерности человеческого поведения и деятельности, которые обусловлены фактом включения людей в реальные социальные группы, то первый эмпирический факт, с которым сталкивается эта наука, есть факт общения и взаимодействия людей. Главная задача, которая стоит перед социальной психологией, - раскрыть конкретный механизм «вплетения» индивидуального в ткань социальной реальности. Это необходимо, если мы хотим понять, каков результат воздействия социальных условий на деятельность личности. Но вся сложность заключается в том, что этот результат не может быть интерпретирован так, что сначала существует какое-то «несоциальное» поведение, а затем на него накладывается нечто «социальное». Нельзя сначала изучить личность, а лишь потом вписать ее в систему социальных связей. Сама личность, с одной стороны, уже «продукт» этих социальных связей, а с другой - их создатель, активный творец. Взаимодействие личности и системы социальных связей (как макроструктуры - общества в целом, так и микроструктуры - непосредственного окружения) не есть взаимодействие двух изолированных самостоятельных сущностей, находящихся одна вне другой. Исследование личности есть всегда другая сторона исследования общества. Значит, важно с самого начала рассмотреть личность в общей системе общественных отношений, каковую и представляет собой общество, т.е. в некотором «социальном контексте». Этот «контекст» представлен системой реальных отношений личности с внешним миром. **Проблема отношений занимает в психологии большое место**, у нас в стране она в значительной степени разработана в работах В.Н. Мясищева (Мясищев, 1949). Фиксация отношений означает реализацию более общего методологического принципа - изучения объектов природы в их связи с окружающей средой. Для человека эта связь становится отношением, поскольку человек дан в этой связи как субъект, как деятель, и, следовательно, в его связи с миром, роли объектов связи, по словам Мясищева, строго распределены. Связь с внешним миром существует и у животного, но животное, по известному выражению Маркса, не «относится» ни к чему и вообще «не относится». Там, где существует какое-нибудь отношение, оно существует «для меня», т.е. оно задано как именно человеческое отношение, оно направлено в силу активности субъекта. Но все дело в том, что содержание, уровень этих отношений человека с миром весьма различны: каждый индивид вступает в отношения, но и целые группы



также вступают в отношения между собой, и, таким образом, человек оказывается субъектом многочисленных и разнообразных отношений. В этом многообразии необходимо прежде всего различать два основных вида отношений: общественные отношения и то, что Мясищев называет «психологические» отношения личности.

Структура общественных отношений исследуется социологией. В социологической теории раскрыта определенная субординация различных видов общественных отношений, где выделены экономические, социальные, политические, идеологические и другие виды отношений. Все это в совокупности представляет собой систему общественных отношений. Специфика их заключается в том, что в них не просто «встречаются» индивид с индивидом и «относятся» друг к другу, но индивиды как представители определенных общественных групп (классов, профессий или других групп, сложившихся в сфере разделения труда, а также групп, сложившихся в сфере политической жизни, например, политических партий и т.д.). Такие отношения строятся не на основе симпатий или антипатий, а на основе определенного положения, занимаемого каждым в системе общества. Поэтому такие отношения обусловлены объективно, они есть отношения между социальными группами или между индивидами как представителями этих социальных групп. Это означает, что общественные отношения носят безличный характер; их сущность не во взаимодействии конкретных личностей, но, скорее, во взаимодействии конкретных социальных ролей. Социальная роль есть фиксация определенного положения, которое занимает тот или иной индивид в системе общественных отношений. Более конкретно под ролью понимается «функция, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию» (Кон, 1967. С. 12-42). Эти ожидания, определяющие общие контуры социальной роли, не зависят от сознания и поведения конкретного индивида, их субъектом является не индивид, а общество. К такому пониманию социальной роли следует еще добавить, что существенным здесь является не только и не столько фиксация прав и обязанностей (что выражается термином «ожидание»), сколько связь социальной роли с определенными видами социальной деятельности личности. Можно поэтому сказать, что социальная роль есть «общественно необходимый вид социальной деятельности и способ поведения личности» (Будева, 1967. С. 46-55).

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

В действительности каждый индивид выполняет не одну, а несколько социальных ролей: он может быть бухгалтером, отцом, членом профсоюза, игроком сборной по футболу и т.д. Ряд ролей предписан человеку при рождении (например, быть женщиной или мужчиной), другие приобретаются прижизненно. Однако сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того, насколько индивид усвоит, интернализует роль. Акт же интернализации определяется целым рядом индивидуальных психологических особенностей каждого конкретного носителя данной роли. Поэтому общественные отношения, хотя и являются по своей сущности ролевыми, безличными отношениями, в действительности, в своем конкретном проявлении приобретают определенную «личностную окраску». Хотя на некоторых уровнях анализа, например в социологии и политической экономии, можно абстрагироваться от этой «личностной окраски», она существует как реальность, и поэтому в специальных областях знания, в частности в социальной психологии, должна быть подробно исследована. Оставаясь личностями в системе безличных общественных отношений, люди неизбежно вступают во взаимодействие, общение, где их индивидуальные характеристики неизбежно проявляются. Поэтому каждая социальная роль не означает абсолютной заданности шаблонов поведения, она всегда оставляет некоторый «диапазон возможностей» для своего исполнителя, что можно условно назвать определенным «стилем исполнения роли». Именно этот диапазон является основой для построения внутри системы безличных общественных отношений второго ряда отношений - **межличностных** (или, как их иногда называют, например, у Мясищева, психологических).

**Место и природа межличностных отношений.** Теперь принципиально важно уяснить себе место этих межличностных отношений в реальной системе жизнедеятельности людей. В социально-психологической литературе высказываются различные точки зрения на вопрос о том, где «расположены» межличностные отношения, прежде всего относительно системы общественных отношений. Иногда их рассматривают в одном ряду с общественными отношениями, в основании их, или, напротив, на самом верхнем уровне (Кузьмин, 1967. С. 146), в других случаях - как отражение в сознании общественных отношений (Платонов, 1974. С. 30) и т.д. Нам представляется (и это подтверждается многочисленными исследованиями), что природа межличностных отношений может быть правильно понята, если их не ставить в один ряд с общественными отношениями, а увидеть в них особый ряд отношений, возникающий внутри каждого вида общественных отношений, не вне их (будь то «ниже», «выше», «сбоку» или как-либо еще). Схематически это можно представить как *сечение особой плоскостью системы общественных отношений: то, что обнаруживается в этом «сечении» экономических, социальных, политических и иных разновидностей общественных отношений, и есть межличностные отношения.* При таком понимании становится ясным, почему **межличностные отношения как бы «опосредствуют» воздействие на личность более широкого социального целого.** В конечном счете межличностные отношения обусловлены объективными общественными

отношениями, но именно в конечном счете. Практически оба ряда отношений даны вместе, и недооценка второго ряда препятствует подлинно глубокому анализу отношений и первого ряда. Существование межличностных отношений внутри различных форм общественных отношений есть как бы реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия. Вместе с тем в ходе этой реализации отношения между людьми (в том числе общественные) вновь воспроизводятся. Иными словами, это означает, что в объективной ткани общественных отношений присутствуют моменты, исходящие из сознательной воли и особых целей индивидов. Именно здесь и сталкиваются непосредственно социальное и психологическое. Поэтому для социальной психологии постановка этой проблемы имеет первостепенное значение. Предложенная структура отношений порождает важнейшее следствие. Для каждого участника межличностных отношений эти отношения могут представляться единственной реальностью вообще каких бы то ни было отношений. Хотя в действительности содержанием межличностных отношений в конечном счете является тот или иной вид общественных отношений, т.е. определенная социальная деятельность, но содержание и тем более их сущность остаются в большой мере скрытыми. Несмотря на то, что в процессе межличностных, а значит, и общественных отношений люди обмениваются мыслями, сознают свои отношения, это осознание часто не идет далее знания того, что люди вступили в межличностные отношения. Отдельные моменты общественных отношений представляются их участникам лишь как их межличностные взаимоотношения: кто-то воспринимается как «злой преподаватель», как «хитрый торговец» и т.д. На уровне обыденного сознания, без специального теоретического анализа дело обстоит именно таким образом. Поэтому и мотивы поведения часто объясняются этой, данной на поверхности, картиной отношений, а вовсе не действительными объективными отношениями, стоящими за этой картиной. Все усложняется еще и тем, что межличностные отношения есть действительная реальность общественных отношений: вне их нет где-то «чистых» общественных отношений. Поэтому практически во всех групповых действиях участники их выступают как бы в двух качествах: как исполнители безличной социальной роли и как неповторимые человеческие личности. Это дает основание ввести понятие **«межличностная роль»** как фиксацию положения человека не в системе общественных отношений, а в системе лишь групповых связей, причем не на основе его объективного места в этой системе, а на основе индивидуальных психологических особенностей личности. Примеры таких межличностных ролей хорошо известны из обыденной жизни: про отдельных людей в группе говорят, что он «рубаха-парень», «свой в доску», «козел отпущения» и т.д. Обнаружение личностных черт в стиле исполнения социальной роли вызывает в других членах группы ответные реакции, и, таким образом, в группе возникает целая система межличностных отношений (Шибутана, 1968).

**Природа межличностных отношений** существенно отличается от природы общественных отношений: **их важнейшая специфическая черта - эмоциональная основа.** Поэтому межличностные отношения можно

рассматривать как фактор психологического «климата» группы. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. В отечественной школе психологии различаются три вида, или уровня эмоциональных проявлений личности: аффекты, эмоции и чувства. Эмоциональная основа межличностных отношений включает все виды этих эмоциональных проявлений. Однако в социальной психологии обычно характеризуется именно третий компонент этой схемы - чувства, причем термин употребляется не в самом строгом смысле. Естественно, что «набор» этих чувств безграничен. Однако все их можно свести в **две большие группы**: 1) конъюнктивные - сюда относятся разного рода сближающие людей, объединяющие их чувства. В каждом случае такого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям и т.д.; 2) **дисъюнктивные чувства** - сюда относятся разъединяющие людей чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемая, может быть даже как фрустрирующий объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству и т.д. Интенсивность того и другого родов чувств может быть весьма различной. Конкретный уровень их развития, естественно, не может быть безразличным для деятельности групп. Вместе с тем анализ лишь этих межличностных отношений не может считаться достаточным для характеристики группы: практически отношения между людьми не складываются лишь на основе непосредственных эмоциональных контактов. Сама деятельность задает и другой ряд отношений, опосредованных ею. Поэтому-то и является чрезвычайно важной и трудной задачей социальной психологии одновременный анализ двух рядов отношений в группе: как межличностных, так и опосредованных совместной деятельностью, т.е. в конечном счете стоящих за ними общественных отношений.

Все это ставит очень остро вопрос о методических средствах такого анализа. Традиционная социальная психология обращала преимущественно свое внимание на межличностные отношения, поэтому относительно их изучения значительно раньше и полнее был разработан арсенал методических средств. Главным из таких средств является широко известный в социальной психологии метод социометрии, предложенный американским исследователем Дж. Морено (см. Морено, 1958), для которого она есть приложение к его особой теоретической позиции. Хотя несостоятельность этой концепции давно подвергнута критике, методика, разработанная в рамках этой теоретической схемы, оказалась весьма популярной. Сущность методики сводится к выявлению системы «симпатий» и «антипатий» между членами группы, т.е. иными словами, к выявлению системы эмоциональных отношений в группе путем осуществления каждым из членов группы определенных «выборов» из всего состава группы по заданному критерию. Все данные о таких «выборах» заносятся в особую таблицу - социометрическую матрицу или представляются в виде особой диаграммы - социогаммы, после чего рассчитываются различного рода «социометрические индексы», как индивидуальные, так и групповые. При помощи данных социометрии можно рассчитать позицию каждого члена группы в системе ее межличностных отношений.

Суть дела сводится к тому, что социометрия широко применяется для фиксации своеобразной «фотографии» межличностных отношений в группе, уровня развития позитивных или негативных эмоциональных отношений в ней. В этом качестве социометрия, безусловно, имеет право на существование. Проблема заключается лишь в том, чтобы не приписывать социометрии и не требовать от нее больше, чем она может. Иными словами, диагноз группы,

данный при помощи социометрической методики, ни в коей мере не может считаться полным: при помощи социометрии схватывается лишь одна сторона групповой действительности, выявляется лишь непосредственный слой отношений. Возвращаясь к предложенной схеме - о взаимодействии межличностных и общественных отношений, можно сказать, что социометрия никак не схватывает ту связь, которая существует между системой межличностных отношений в группе и общественными отношениями, в системе которых функционирует данная группа. Для одной стороны дела методика пригодна, но в целом для диагностики группы она оказывается недостаточной и ограниченной (не говоря уж о других ее ограничениях, например, о неспособности устанавливать мотивы совершаемых выборов и т.д.).

**Межличностные отношения** – это совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу.

**Межличностные отношения включают:**

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

**Компоненты межличностных отношений:**

1) **когнитивный компонент** – включает в себя все познавательные психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются:

- а) адекватность – точность психического отражения воспринимаемой личности;
- б) идентификация – отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2) **эмоциональный компонент** – включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

- а) симпатии или антипатии;
- б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.;
- в) эмпатия – эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может проявляться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием);

3) **поведенческий компонент** – включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности-неудовлетворенности группы и ее членов.

## **2. Виды межличностных отношений:**

1) **производственные отношения** – складываются между сотрудниками организаций при решении производственных, учебных, хозяйственных, бытовых и др. проблем и предполагают закрепленные правила поведения сотрудников по отношению друг к другу. Разделяются на отношения:

- а) по вертикали – между руководителями и подчиненными;
- б) по горизонтали – отношения между сотрудниками, имеющими одинаковый статус;
- в) по диагонали – отношения между руководителями одного производственного подразделения с рядовыми сотрудниками другого;

2) **бытовые взаимоотношения** – складываются вне трудовой деятельности на отдыхе и в быту;

3) **формальные (официальные) отношения** – нормативно предусмотренные взаимоотношения, закреплённые в официальных документах;

4) **неформальные (неофициальные) отношения** – взаимоотношения, которые реально складываются при взаимоотношениях между людьми и проявляются в предпочтениях, симпатиях или антипатиях, взаимных оценках, авторитете и т. д.

На характер межличностных отношений оказывают влияние такие личностные особенности как пол, национальность, возраст, темперамент состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми, самооценка, потребность в общении и др.

**Этапы развития межличностных отношений:**

1) этап знакомства – первый этап – возникновение взаимного контакта, взаимного восприятия и оценки людьми друг друга, что во многом обуславливает и характер взаимоотношений между ними;

2) этап приятельских отношений – возникновение межличностных отношений, формирование внутреннего отношения людей друг к другу на рациональном (осознание взаимодействующими людьми достоинств и недостатков друг друга) и эмоциональном уровнях (возникновение соответствующих переживаний, эмоционального отклика и т. д.);

3) товарищеские отношения – сближение взглядов и оказание поддержки друг другу, характеризуются доверием.

## **2. Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.**

Особый круг проблем межличностного восприятия возникает в связи с включением в этот процесс специфических эмоциональных регуляторов. Люди не просто воспринимают друг друга, но формируют друг по отношению к другу определенные отношения. На основе сделанных оценок рождается разнообразная гамма чувств - от неприятия того или иного человека до симпатии, даже любви к нему. Область исследований, связанных с выявлением механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку, получила название исследования аттракции.

Буквально аттракция - привлечение, но специфический оттенок в значении этого слова в русском языке не передает всего содержания понятия «аттракция». **Аттракция** - это и процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, и продукт этого процесса, т.е. некоторое качество отношения. Эту многозначность термина особенно важно подчеркнуть и иметь в виду, когда аттракция исследуется не сама по себе, а в контексте третьей, перцептивной, стороны общения.

С одной стороны, встает вопрос о том, каков **механизм формирования привязанностей, дружеских чувств или, наоборот, неприязни при восприятии другого человека, а с другой - какова роль этого явления (и**

**процесса, и «продукта» его) в структуре общения в целом, в развитии его как определенной системы, включающей в себя и обмен информацией, и взаимодействие, и установление взаимопонимания. Включение аттракции в процесс межличностного восприятия с особой четкостью раскрывает ту характеристику человеческого общения, которая уже отмечалась выше, а именно тот факт, что общение всегда есть реализация определенных отношений (как общественных, так и межличностных). Аттракция связана преимущественно с этим вторым типом отношений, реализуемых в общении.**

Исследование аттракции в социальной психологии - сравнительно новая область. Ее возникновение связано с ломкой определенных предубеждений. Долгое время считалось, что сфера изучения таких феноменов, как дружба, симпатия, любовь, не может быть областью научного анализа, скорее, это область искусства, литературы и т.д. До сих пор встречается точка зрения, что рассмотрение этих явлений наукой наталкивается на непреодолимые препятствия не только вследствие сложности изучаемых явлений, но и вследствие различных возникающих здесь этических затруднений. Однако логика изучения межличностного восприятия заставила социальную психологию принять и эту проблематику, и в настоящее время насчитывается довольно большое количество экспериментальных работ и теоретических обобщений в этой области.

**Аттракцию можно рассматривать как особый вид социальной установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент (Гозман, 1987), когда этот «другой» оценивается преимущественно в категориях, свойственных аффективным оценкам. Эмпирические (в том числе экспериментальные) исследования главным образом и посвящены выяснению тех факторов, которые приводят к появлению положительных эмоциональных отношений между людьми. Изучается, в частности, вопрос о роли сходства характеристик субъекта и объекта восприятия в процессе формирования аттракции, о роли «экологических» характеристик процесса общения (близость партнеров по общению, частота встреч и т.п.). Во многих работах выявлялась связь между аттракцией и особым типом взаимодействия, складывающимся между партнерами, например, в условиях «помогающего» поведения. Если весь процесс межличностной перцепции не может быть рассмотрен вне возникающего при этом определенного отношения, то *процесс аттракции есть как раз возникновение положительного эмоционального отношения при восприятии другого человека*. **Выделены различные уровни аттракции: симпатия, дружба, любовь.****

Исследование аттракции в контексте групповой деятельности открывает широкую перспективу для новой интерпретации **функций аттракции**, в частности функции эмоциональной регуляции межличностных отношений в группе.

### **3. Понятие конфликта. Виды конфликтов. Структура конфликта. Динамика конфликта.**

Понятие конфликта. Основные свойства конфликта.

Само понятие конфликт берет свое начало от латинского слова “conflictus” - столкновение. И следуя этимологическому значению этого термина, английский социолог Э. Гидденс дает такое определение конфликта: “Под конфликтом я имею в виду реальную борьбу между

действующими людьми или группами, независимо от того, каковы истоки этой борьбы и средства, мобилизуемые каждой из сторон”.

Существуют четыре основных типа конфликтов: внутриличностный конфликт, межличностный конфликт, конфликт между личностью и группой и межгрупповой конфликт.

У всех конфликтов есть несколько причин. Основными причинами конфликта является ограниченность ресурсов, которые нужно делить, взаимозависимость заданий, различия в целях, различия в представлениях и ценностях, различия в манере поведения, в уровне образования, а также плохие коммуникации.

Основные свойства конфликтов:

- наличие противоречий между интересами, ценностями, целями, мотивами, ролями;
- противодействие, противоборство, стремление нанести ущерб оппоненту, травмировать «Я»;
- негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу как фоновые характеристика конфликтного взаимодействия.

Структура конфликта.

Каждый конфликт имеет также более или менее четко выраженную структуру. В любом конфликте присутствует объект конфликтной ситуации, связанный либо с технологическими и организационными трудностями, особенностями оплаты труда, либо со спецификой деловых и личных отношений конфликтующих сторон.

Вторым элементом конфликта выступают цели, субъективные мотивы его участников, обусловленные их взглядами и убеждениями, материальными и духовными интересами.

Далее, конфликт предполагает наличие оппонентов, конкретных лиц, являющихся его участниками.

И, наконец, в любом конфликте важно отличить непосредственный повод столкновения от подлинных его причин, зачастую скрываемых.

Динамические характеристики конфликтов. Понятие эскалации конфликта.

К динамическим характеристикам конфликта относят стадии развития конфликта и процессы, возникающие на различных его стадиях. Описание данных характеристик предполагает рассмотрение регуляторов динамики конфликта, определяющих его возникновение и развитие. Описание динамических характеристик конфликта предполагает внимание к развитию конфликта и требует ответа на два ключевых вопроса: что происходит в конфликте (процессы, возникающие на разных стадиях) и как это происходит (регуляторы этих процессов).

Обычно считается, что конфликт проходит через следующие этапы развития:

- 1) возникновение объективной конфликтной ситуации (или предконфликтной ситуации);
- 2) осознание ситуации как конфликтной;
- 3) конфликтное взаимодействие (или собственно конфликт);
- 4) разрешение конфликта.

Анализ динамических характеристик конфликта предполагает описание того, как из некоей совокупности внешних условий возникает конфликт, как происходит само конфликтное взаимодействие и как конфликт разрешается (или иным образом заканчивается).

Эскалация (от лат. *scala* — лестница) — это самый интенсивный по эмоциональному фону и быстро развивающийся этап конфликтного взаимодействия. Эскалация обладает свойством увеличения временных и пространственных характеристик конфликта. Противоречия участников становятся обширнее и глубже, поводов столкновения становится больше. Фаза эскалации конфликта — наиболее опасный этап всей конфликтной ситуации, так как именно в это время изначально межличностный конфликт может перерасти в межгрупповой. Эскалация имеет внешние и внутренние механизмы, усиливающие конфликт. Внешние механизмы эскалации заключаются в способах и стратегиях поведения противоборствующих сторон. При совпадении поведенческих действий конфликт более интенсивен, так как участники примерно равными способами добиваются различных целей и интересов.



Внутренние механизмы эскалации основаны на возможностях психики и мозга человека. Особенности характера индивидов, личностные и социальные установки участников конфликтной ситуации влияют на реакцию и функционирование человека в условиях эмоциональной напряженности и потенциальной опасности.

Понятие конфликтогена. Виды конфликтогенов.

Конфликтогенами называются слова, действия (или бездействие), могущие привести к конфликту. Конфликтогены - это слова, действия (или отсутствие действий), которые могут привести к конфликту. Большинство конфликтогенов можно отнести к одному из трех типов: 1) стремление к превосходству, 2) появление агрессивности, 3) проявление эгоизма, 4) стечение обстоятельств.

Среди них можно выделить конфликтогены поведенческие, отношенческие и коммуникативные, грубые и мягкие, намеренные и случайные. Коммуникативные конфликтогены - слова, обороты, интонации и другие мелкие моменты в общении, создающие напряжение в разговоре и провоцирующие возникновение конфликта. Конфликтогены в отношениях: это нарушение договоренностей, обещаний и принятых гласных и негласных норм взаимоотношений. Конфликтогенами могут быть не только элементы общения, но и действия, поступки: неаккуратность, необязательность, нарушение правил приличия.

Виды конфликтов.

1. Внутриличностные конфликты. Чаще всего этот вид конфликтов возникает в ситуациях, когда желания и личные потребности человека входят в диссонанс с его сознательными целями или правилами, принятыми в социуме.
2. Индивидуально-групповые конфликты. Чаще всего такие конфликты носят психологический характер и определяются различными ценностными структурами, принятыми у сторон конфликта. Одной из разновидностей индивидуально-групповых конфликтов можно считать конфликт, возникающий между одним из членов группы и другими членами этой группы. Причиной таких конфликтов является не соответствие личности негласным правилам, принятым в данной группе или несогласие группы с решениями, принимаемыми конфликтной личностью.
3. Межличностные конфликты. Этот вид конфликтов, наряду с внутриличностным, является наиболее распространенным, а, поскольку внутриличностные чаще всего остаются незамеченными окружающими, во всяком случае, у социализированных личностей, то межличностные конфликты можно с уверенностью назвать самыми часто встречающимися.
4. Межгрупповые конфликты. Это могут быть конфликты между структурными подразделениями на предприятии, различными организациями, например, не выполняющими своевременно свои обязательства.
5. Конфликты на профессиональной почве или, как их ещё нередко называют, производственные конфликты. Здесь выделяют несколько подвидов конфликтов: организационные (они могут быть как межличностные, так и межгрупповые или индивидуально-групповые), иерархические (конфликты подчинённости или несогласия с решениями вышестоящей инстанции), межфункциональные (например, связанные с принятием решения по использованию той или иной технологии для реализации проекта), формально-неформальные.

Источники конфликта и зоны разногласий.

Конфликт возникает тогда, когда есть зона разногласий – предмет спора, факт или вопрос (один или несколько), вызвавший разногласия. Зона разногласий не всегда легко распознаваема. Нередко участники конфликта сами не очень четко представляют. Бывает, что им кажется, что весь конфликт разгорелся из-за какого-то пустяка, в котором стоит одному спорщику уступить, и конфликт будет исчерпан. А на самом деле этот пустяк является лишь внешним и малозначительным с виду проявлением более глубоких расхождений, которые остаются для

конфликтантов неосознанными. Дело затрудняется еще тем, что зоны разногласий подвижны. Они в ходе конфликта могут расширяться и сужаться. Конфликтанты часто, например, начинают дискутировать по какому-то делу, но в пылу «переходят на личности» - и в результате к расхождениям по делу добавляется еще расхождение по поводу оценки поведения, манеры речи и вообще морального облика друг друга. Зона разногласия разбухает, в ней загораются все новые и новые и новые очаги спора. Наоборот, когда конфликтанты достигают согласия по какому-то пункту, зоны разногласий, стягиваются. При ликвидации всех расхождений оно исчезает. Зона разногласий – предмет, факт, вопрос спора, который отражает сущность противоречий конфликтантов. Может возникать по отношению к целям, интересам, ценностям. Не всегда проявляется в конфликте сразу. Три типа ЗР (определяют причину конфликта):

1. по поводу материальных ресурсных благ.
2. деление власти.
3. проблемы ценностной, духовной, культурной направленности. В реальной конфликтной ситуации все зоны переплетаются.

Понятие о внутриличностном конфликте.

Внутриличностный конфликт – негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения.

Показатели внутриличностного конфликта:

1. когнитивная сфера: снижение самооценки, осознание своего состояния как психологического тупика, задержка принятия решения, глубокие сомнения в истинности принципов, которыми вы раньше руководствовались;
2. эмоциональная сфера: психоэмоциональное напряжение, частые и значительные отрицательные переживания;
3. поведенческая сфера: снижение качества и интенсивности деятельности, снижение удовлетворенности деятельностью, негативный эмоциональный фон общения;
4. интегральные показатели: ухудшение механизма адаптации, усиление стресса.

Основные виды внутриличностных конфликтов.

Виды внутриличностного конфликта.

- Мотивационный конфликт – столкновение двух различных желаний, мотивов, потребностей, одинаково привлекательных для личности.
- Нравственный конфликт – между желанием и долгом, моральными принципами и желаниями, между долгом и сомнением в необходимости ему следовать.
- Конфликт нереализованного желания – между желанием и невозможностью его удовлетворения в силу различных субъективных и объективных причин (физические и психические особенности человека, временные и пространственные ограничения).
- Ролевой конфликт – между двумя значимыми для личности ценностями, принципами, стратегиями поведения при невозможности одновременно сочетать несколько социально-психологических ролей, либо связанный с различными требованиями, предъявляемыми личностью к данной роли (внутриролевой конфликт).
- Адаптационный конфликт – несоответствие между психическими, физическими, профессиональными и иными возможностями человека и предъявляемыми к нему требованиями.
- Конфликт от неадекватной самооценки – самооценка зависит от степени критичности личности к себе, к своим удачам и неудачам, реальным и потенциальным возможностям, способности к самоанализу. Она может быть субъективно завышена или занижена при сопоставлении ее с оценкой окружающих.

Понятие о межличностном конфликте.

Межличностный конфликт — это столкновение личностей с разными целями, характерами, взглядами и др.

Межличностный конфликт это ситуация противоречий, разногласий, столкновений между людьми. Дадим определение по Н.В. Гришиной: противостояние участников, воспринимаемое и переживаемое ими как значимая психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия в интересах одной или обеих сторон.

Отличительные особенности межличностного конфликта:

1. противоборство людей происходит непосредственно, здесь и сейчас, на основе столкновения их личных мотивов. Соперники сталкиваются лицом к лицу.
2. Проявляется весь спектр известных причин: общих и частных, объективных и субъективных
3. межличностные конфликты для субъектов конфликтного взаимодействия являются своеобразным полигоном проверки характеров, темпераментов, проявления способностей, интеллекта, воли и других индивидуально-психологических особенностей
4. отличаются высокой эмоциональностью и охватом практически всех сторон отношений между конфликтующими субъектами
5. затрагивают интересы окружения.

Межгрупповой конфликт.

В межгрупповом конфликте противоборствующими сторонами выступают группы (малые, средние или микрогруппы). В основе такого противоборства лежит столкновение противоположно направленных групповых мотивов (интересов, ценностей, целей). В этом состоит одна из существенных особенностей таких конфликтов.

Противоборствующие стороны – группы (малые, средние и микрогруппы). В основе – столкновение противоположно направленных групповых мотивов

Происхождение объясняется природно обусловленной враждебностью к «чужим» и привязанностью к «своим».

Межгрупповой конфликт имеет некоторую специфику.

Во-первых, образ конфликтной ситуации (и без того всегда субъективный) носит характер групповых взглядов, мнений, оценок. Характеристика типичного субъективного содержания конфликтной ситуации межгруппового конфликта сводится к следующим явлениям:

4. Деиндивидуализация взаимного восприятия. Члены конфликтующих групп воспринимают друг друга по схеме «Мы-Они»
5. Неадекватное социальное, групповое сравнение. В групповых мнениях своя группа всегда оценивается выше
6. Групповая атрибуция. Позитивное поведение своей группы и негативное поведение чужой группы объясняется внутренними причинами. А, соответственно, негативное поведение своей группы и позитивное поведение чужой группы объясняются внешними обстоятельствами.
7. Агрессия. В межгрупповых конфликтах индивид склонен вести себя более агрессивно, нежели в случае, когда от него требуется принятие индивидуального решения. Причины заключаются в так называемом эффекте толпы, который с одной стороны обеспечивает «заразительность агрессии», а с другой заметно снижает чувство персональной ответственности за происходящее. В группе всегда существует лидер, на которого, по мнению рядовых в случае наказания и будет направлена энергия. Поэтому ответственность за свое поведение заметно снижается. Кроме того, агрессивные проявления в группе обеспечивают ощущение анонимности, что также снижает чувство персональной ответственности. И, наконец, агрессивное поведение в группе людей, таким же агрессивным образом себя ведущих, воспринимается как социальное одобрение и поддержка.

К межгрупповым конфликтам относятся трудовой конфликт, межэтнический конфликт и внутриполитический конфликт. Поскольку вы будете не столько участниками, сколько наблюдателями этих конфликтов, вам важно знать не пути их разрешения и предупреждения, а причины их возникновения.

#### 4. Способы поведения в конфликте.

Индивидуальный стиль поведения личности в конфликте.

Индивидуальный стиль поведения человека в конфликтной ситуации – это относительно устойчивая совокупность целей, осознаваемых и неосознаваемых личностью действий, операций и реакций, направленных на разрешение конфликта или на выход из него и обусловленных разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности.

Анализ исследований по психологии конфликта позволяет выделить стили или стратегии конфликтного поведения:

- соперничающая — навязывание другой стороне выгодного для себя решения;
- проблемно-решающая — поиск решения, которое удовлетворяет обе стороны;
- уступающая — снижение своих запросов, в результате частичная неудовлетворенность исходом конфликта;
- избегающая — уход из ситуации конфликта (физический или психологический);
- бездействие - нахождение в ситуации конфликта, но без всяких действий по его разрешению.

Существуют разные точки зрения по поводу того, насколько резко человек может менять свое поведение в конфликте (или, в другой формулировке, представляют ли стили поведения стабильную характеристику личности).

Некоторые считают, что выбираемая стратегия — это относительно стабильный аспект личности, то есть существуют личности, демонстрирующие в конфликте только кооперативную или соперничающую стратегию. Доказано, что социальное поведение человека зависит от ситуации и может значительно меняться.

В отношении же основной массы людей, успешно адаптирующихся в обществе, стратегии лучше рассматривать всего лишь как специфические типы поведения, то есть стратегия соотносится с категориями поведения, а не с типом личности. Такое представление позволяет учитывать изменения поведения в зависимости от ситуации, создает основу для адекватного поведения в конфликте и вообще дает основание более оптимистично оценивать перспективы разрешения конфликта самой личностью.

Конструктивная и деструктивная функции конфликта.

Конструктивные (позитивные) функции конфликта. К ним относятся:

- функция разрядки напряженности между антагонистами, “выхлопного клапана”;
- «коммуникативно-информационная» и «связующая» функции, в ходе осуществления которых, люди могут проверить друг друга и сблизиться;
- функция стимулятора и движущей силы социальных изменений;
- функция содействия формированию социально необходимого равновесия;
- гарантии развития общества путем вскрытия противоположных интересов, возможностей их научного анализа и определения необходимых изменений;
- оказания содействия в переоценке прежних ценностей и норм;
- оказания содействия по усилению лояльности членов данной структурной единицы.

Деструктивные (негативные) функции конфликта, т.е. условия, мешающие достижению целей. Это такие как:

- неудовлетворенность, плохое состояние духа, рост текучести кадров, снижение производительности труда;
- уменьшение степени сотрудничества в будущем, нарушение системы коммуникаций;
- абсолютная преданность своей группе и непродуктивная конкуренция с другими группами организации;
- представление о другой стороне как о враге, о своих целях как о положительных, а о целях другой стороны как об отрицательных;
- сворачивание взаимодействия между конфликтующими сторонами;
- увеличение враждебности между конфликтующими сторонами по мере уменьшения общения, рост взаимной неприязни и ненависти;

смещение акцентов: придание большего значения победе в конфликте, чем решению проблемы; возможность подготовки к новому витку конфликта; закрепление в социальном опыте личности или группы насильственных способов решения проблем.

## **5. Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в детских коллективах.**

### ***Социально-психологический климат***

1939 г. Впервые использовал этот термин Ф. Ретлисбергер и У. Диксон в журнале «Управление и рабочий».

Социально-психологический климат – такое психическое состояние группы, которое на интегративной основе отражает основные особенности ее жизнедеятельности.

Компоненты климата:

1. эмоциональный – групповое настроение
2. когнитивный – мнения и убеждения
3. поведенческий – действия членов группы.

Д.Б. Парыгин и К.К. Платонов различают понятия климата и атмосферы.

Социально-психологический климат – один из компонентов социального климата (или психологического климата).

На западе этот термин почти не используется (говорят о климате организационном). Главный его фактор – стиль руководства.

Факторы, влияющие на социально-психологический климат макросреды: общественно-политические, социально-экономические особенности общества на данном этапе развития; воздействие со стороны официальных вышестоящих административных структур.

Факторы для микросреды.

1. Для материальной среды – освещенность, влажность, температура, количество бумаги и чернил.
2. Для групповой психологической среды:
  - Особенности формальной организационной структуры (при взаимодействии больше сплоченность). Уманский выделил 3 типа взаимодействия в формальной организационной структуре:
    1. Совместно – индивидуальная деятельность (преподаватели одной кафедры)
    2. Совместно – последовательная деятельность (работа на конвейере)
    3. Совместно – взаимодействующая деятельность (каждый взаимодействует с каждым). Пример – экипаж самолета.
  - неформальная организационная структура. Необходима гармонизация формальной и неформальной структур.
  - психологическая совместимость. Типы совместимости:
    1. психофизиологическая (сенсомоторная). Необходима в конвейерной работе, командных видах спорта.
    2. социально-психологическая совместимость. Представляет собой общность социально-психологических характеристик: социальных потребностей, интересов,

установок, целей, направленностей и согласованности типов поведения людей в группе.

Важнейшие признаки благоприятного социально-психологического климата: доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу; доброжелательная и деловая критика; свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении; удовлетворенность принадлежностью к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов и пр.

Таким образом, характер социально-психологического климата в целом зависит от уровня группового развития. Установлено, что между состоянием социально-психологического климата развитого коллектива и эффективностью совместной деятельности его членов существует положительная связь. Оптимальное управление деятельностью и социально-психологического климата в любом (в том числе трудовом) коллективе требует специальных знаний и умений от руководящего состава. В качестве специальных мер применяются: научно обоснованный подбор, обучение и периодическая аттестация руководящих кадров; комплектование первичных коллективов с учетом фактора психологической совместимости; применение социально-психологических методов, способствующих выработке у членов коллектива навыков эффективного взаимопонимания и взаимодействия.

## **Тема 2.5. Личность и ее социализация (4 часа)**

- 1. Понятие личности. Основные теории личности.**
- 2. Самосознание личности.**
- 3. Механизмы психологической защиты.**
- 4. Понятие социализации. Типы социализации. Факторы социализации.**
- 5. Этапы социализации. Основные закономерности и этапы формирования личности в процессе социализации.**
- 6. Виды поведения в социуме. Регуляция социального поведения.**

### **1. Понятие личности. Основные теории личности.**

**Проблема личности в психологии. Основные подходы к изучению личности.**

Каждый из нас имеет какое-то свое представление о личности. Чаще всего личность ассоциируется с популярностью, публичным «имиджем», силой воли, высокой уверенностью в себе, развитым самосознанием и т. д. У одних людей эти качества проявляются более отчетливо, у других — менее. Кто из нас не задумывался, почему это происходит? Почему, например, одни люди более агрессивны, чем другие? Одни ведут себя в любой ситуации

спокойно, другие находятся в постоянном напряжении и т. д.? В этом разделе мы постараемся дать ответы на подобные вопросы.

В современной психологии несколько основных подходов к изучению личности. Каждый подход имеет свою теорию, свои представления о свойствах и структуре личности, свои методы их измерения. Вот почему можно предложить лишь следующее схематическое определение: *личность* — это многомерная и многоуровневая система психологических характеристик, которые обеспечивают индивидуальное своеобразие, временную и ситуативную устойчивость поведения человека.

Теория личности — это совокупность гипотез, или предположений о природе и механизмах развития личности. Теория личности пытается не только объяснить, но и предсказать поведение человека (Хьелл А., Зиглер Д., 1997). Основные вопросы, на которые должна ответить теория личности, заключаются в следующем:

Каков характер главных источников развития личности — врожденный или приобретенный?

2. Какой возрастной период наиболее важен для формирования личности?

3. Какие процессы являются доминирующими в структуре личности — сознательные (рациональные) или бессознательные (иррациональные)?

4. Обладает ли личность свободой воли, и в какой степени человек осуществляет контроль над своим поведением?

5. Является ли личный (внутренний) мир человека субъективным, или внутренний мир объективен и может быть выявлен с помощью объективных методов?

Существует три уровня анализа личности как психологического образования: свойства отдельных «элементов» личности, компоненты («блоки») личности и свойства целостной личности. Соотношение свойств и блоков личности всех трех уровней называют структурой личности. Некоторые теории, а иногда и разные авторы в рамках одной и той же теории, обращают внимание не на все уровни, а лишь на один из них. Названия элементов и блоков личности при этом сильно варьируют. Отдельные свойства часто называют характеристиками, чертами, диспозициями, особенностями характера, качествами, димензиями, факторами, шкалами личности, а блоки — компонентами, сферами, инстанциями, аспектами, подструктурами.

Каждая теория позволяет построить одну или несколько структурных моделей личности. Большинство моделей являются умозрительными, и лишь немногие, в основном диспозиционные, построены с использованием современных математических методов.

### **Теории личности**

#### **1. Психодинамическая теория личности (психоанализ). (З. Фрейду, К. Юнг и др.)**

В рамках психодинамической теории личность есть система сексуальных и агрессивных мотивов, с одной стороны, и защитных механизмов — с другой, а структура личности представляет собой индивидуально различное соотношение отдельных свойств, отдельных блоков (инстанций) и защитных механизмов.

На поставленный контрольный вопрос «Почему одни люди более агрессивны, чем другие?» в рамках теории классического психоанализа можно ответить следующим образом: потому что в самой природе человека содержатся агрессивные влечения, а структуры эго и суперэго развиты недостаточно, чтобы им противостоять.

**Либи́до** – общая биологическая энергия.

**Ид** – совокупность бессознательных побуждений.

**Эго** – совокупность преимущественно осознаваемых человеком познавательных и исполнительных функций психики.

**Суперэго** – психическая структура, содержащая социальные нормы, установки, моральные ценности общества.

**Архетипы** — наследственно передающиеся первичные идеи.

**Коллективное бессознательное** — совокупность всех врожденных архетипов.

В аналитической модели выделяют три основных концептуальных блока, или сферы, личности:

1. Коллективное бессознательное — основная структура личности, в которой сосредоточен

весь культурно-исторический опыт человечества, представленный в психике человека в виде унаследованных архетипов.

2. Индивидуальное бессознательное — совокупность «комплексов», или эмоционально заряженных мыслей и чувств, вытесненных из сознания. Примером комплекса может служить «комплекс власти», когда человек всю свою психическую энергию тратит на деятельность, прямо или косвенно связанную со стремлением к власти, не осознавая этого.

3. Индивидуальное сознательное — структура, служащая основой самосознания и включающая те мысли, чувства, воспоминания и ощущения, благодаря которым мы осознаем себя, регулируем свою сознательную деятельность.

Целостность личности достигается за счет действия архетипа «самость». Главная цель этого архетипа — «индивидуация» человека, или выход из коллективного бессознательного. Это достигается благодаря тому, что «самость» организует, координирует, интегрирует все структуры психики человека в единое целое и создает уникальность, неповторимость жизни каждого отдельного человека. У самости существует два способа, две установки такой интеграции:

- *экстраверсия* — установка, заключающаяся в том, чтобы наполнить врожденные архетипы внешней информацией (ориентация на объект);
- *интроверсия* — ориентация на внутренний мир, на собственные переживания (на субъект).

**Экстраверсия — ориентация на объект.**

**Интроверсия — ориентация на внутренний мир, на собственные переживания.**

В каждом человеке существует одновременно и экстраверт, и интроверт. Однако степень их выраженности может быть совершенно различной.

Кроме того, Юнг выделял четыре подтипа переработки информации: мыслительный, чувственный, ощущающий и интуитивный, доминирование одного из которых придает своеобразие экстравертивной или интровертивной установке человека. Таким образом, в типологии Юнга можно выделить восемь подтипов личности.

## **2. Поведенческая теория личности (бихевиоризм) (Скиннер, Уотсон и т.д.).**

Существуют два направления в поведенческой теории личности — рефлексорное и социальное. Рефлексорное направление представлено работами известных американских бихевиористов Дж. Уотсона и Б. Скиннера. Основоположниками социального направления являются американские исследователи А. Бандура и Дж. Роттер.

Главным источником развития личности, согласно обоим направлениям, является среда в самом широком смысле этого слова. В личности нет ничего от генетического или психологического наследования. Личность является продуктом научения, а ее свойства — это обобщенные поведенческие рефлексы и социальные навыки. С точки зрения бихевиористов, можно по заказу сформировать любой тип личности — труженика или бандита, поэта или торговца. Например, Уотсон не делал никаких различий между выработкой эмоциональных реакций у человека и слюноотделительного рефлекса у собаки, полагая, что все эмоциональные свойства личности (страх, тревога, радость, гнев и т. д.) являются результатом выработки классических условных рефлексов. Скиннер, утверждал, что личность — это совокупность социальных навыков, сформировавшихся в результате оперантного научения. Оперантом Скиннер называл любое изменение среды в результате какого-либо моторного акта. Человек стремится совершать те операнты, после которых следует подкрепление, и избегает тех, за которыми следует наказание. Таким образом, в результате определенной системы подкреплений и наказаний человек приобретает новые социальные навыки и, соответственно, новые свойства личности — доброту или честность, агрессивность или альтруизм (Годфруа Ж., 1992; Скиннер Б. Ф., 1978).

По мнению представителей второго направления, важную роль в развитии личности играют не столько внешние, сколько внутренние факторы, например ожидание, цель, значимость и т. д. Бандура назвал поведение человека, детерминированное внутренними факторами,



саморегуляцией. Основная задача саморегуляции — обеспечивать самоэффективность, т. е. совершать только те формы поведения, которые человек может реализовать, опираясь на внутренние факторы в каждый данный момент. Внутренние факторы действуют по своим внутренним законам, хотя и возникли из прошлого опыта в результате научения через подражание (Хьелл А., Зиглер Д., 1997). Роттер является еще большим когнитивистом, чем Бандура. Для объяснения поведения человека он вводит специальное понятие «поведенческий потенциал», которое означает меру вероятности того, какое поведение будет совершать человек в данной ситуации. Потенциал поведения складывается из двух компонентов: субъективной значимости подкрепления данного поведения (насколько предстоящее подкрепление ценно, значимо для человека) и доступности данного подкрепления (насколько предстоящее подкрепление в данной ситуации может быть реализовано).

Бихевиористы считают, что личность формируется и развивается в течение всей жизни по мере социализации, воспитания и научения.

Согласно поведенческой теории, человек практически полностью лишен свободы воли. Наше поведение детерминировано внешними обстоятельствами. Мы часто ведем себя как марионетки и не осознаем последствий своего поведения, поскольку выученные нами социальные навыки и рефлексy от длительного употребления уже давно автоматизированы. Внутренний мир человека объективен. В нем все от среды. Личность полностью объективизируется в поведенческих проявлениях. Никакого «фасада» нет. Наше поведение и есть личность. Поведенческие признаки личности поддаются операционализации и объективному измерению.

В качестве элементов личности в бихевиористской теории личности выступают рефлексy или социальные навыки. Постулируется, что список социальных навыков (т. е. свойств, характеристик, черт личности), присущих конкретному человеку, определяется его социальным опытом (научением). Свойства личности и требования социального окружения человека совпадают. Если вы воспитывались в доброй, спокойной семье и вас поощряли за доброту и спокойствие, то вы будете иметь свойства доброго и спокойного человека. А если вы грустны и печальны или отличаетесь повышенной ранимостью, то это также не ваша вина; вы — продукт общества и воспитания.

Поведенческая теория личности имеет еще и другое название — «наученческая», поскольку главный тезис данной теории гласит: наша личность является продуктом научения.

**3. Когнитивная теория личности.** (Дж. Келли). Основоположником этого подхода является американский психолог Дж. Келли (1905-1967). По его мнению, единственное, что человек хочет знать в жизни, — это то, что с ним произошло и что с ним произойдет в будущем.

Главным источником развития личности, согласно Келли, является среда, социальное окружение. Когнитивная теория личности подчеркивает влияние интеллектуальных процессов на поведение человека. В этой теории любой человек сравнивается с ученым, проверяющим гипотезы о природе вещей и делающим прогноз будущих событий. Любое событие открыто для многократного интерпретирования. Главным понятием в этом направлении является «конструкт» (от англ. *construct* — строить). Это понятие включает в себя особенности всех известных познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи). Благодаря конструктам человек не только познает мир, но и устанавливает межличностные отношения. Конструкты, которые лежат в основе этих отношений, называются личностными конструктами (Франселла Ф., Баннистер Д., 1987). Конструкт — это своеобразный классификатор-шаблон нашего восприятия других людей и себя.

Келли открыл и описал главные механизмы функционирования личностных конструктов, а также сформулировал основополагающий постулат и 11 следствий. Постулат утверждает, что личностные процессы психологически канализированы таким образом, чтобы обеспечить человеку максимальное предсказание событий. Все остальные следствия уточняют этот основной постулат.

С точки зрения Келли, каждый из нас строит и проверяет гипотезы, одним словом, решает

проблему, является ли данный человек спортивным или неспортивным, музыкальным или немзыкальным, интеллигентным или неинтеллигентным и т. д., пользуясь соответствующими конструктами (классификаторами). Каждый конструкт имеет «дихотомию» (два полюса): «спортивный - неспортивный», «музыкальный-немзыкальный» и т. д. Человек выбирает произвольно тот полюс дихотомического конструкта, тот исход, который лучше описывает событие, т. е. обладает лучшей прогностической ценностью. Одни конструкты пригодны для описания лишь узкого круга событий, в то время как другие обладают широким диапазоном применимости. Например, конструкт «умный-глупый» вряд ли годится для описания погоды, а вот конструкт «хороший-плохой» пригоден фактически на все случаи жизни.

Люди отличаются не только количеством конструктов, но и их местоположением. Те конструкты, которые актуализируются в сознании быстрее, называются суперординатными, а которые медленнее — субординатными. Например, если, встретив какого-то человека, вы сразу оцениваете его с точки зрения того, является ли он умным или глупым, и только потом — добрым или злым, то ваш конструкт «умный-глупый» является суперординатным, а конструкт «добрый-злой» — субординатным.

Дружба, любовь и вообще нормальные взаимоотношения между людьми возможны только тогда, когда люди имеют сходные конструкты.

Когнитивно сложная личность, по сравнению с когнитивно простой, отличается следующими характеристиками:

- 1) имеет лучшее психическое здоровье;
- 2) лучше справляется со стрессом;
- 3) имеет более высокий уровень самооценки;
- 4) более адаптивна к новым ситуациям.

Для оценки личностных конструктов (их качества и количества) существуют специальные методы. Наиболее известный из них «тест репертуарной решетки» (Франселла Ф., Баннистер Д., 1987).

Согласно когнитивной теории, личность — это система организованных личностных конструктов, в которых перерабатывается (воспринимается и интерпретируется) личный опыт человека. Структура личности в рамках данного подхода рассматривается как индивидуально своеобразная иерархия конструктов.

На контрольный вопрос «Почему одни люди более агрессивны, чем другие?» когнитивисты отвечают так: потому что у агрессивных людей имеется особая конструктивная система личности. Они иначе воспринимают и интерпретируют мир, в частности, лучше запоминают события, связанные с агрессивным поведением.

#### **4. Диспозициональная теория личности (Г. Оллпорт Г. Айзенк)**

Среди исследователей данного направления наиболее известным является Г. Оллпорт — основоположник теории черт. *Черта* — это предрасположенность человека вести себя сходным образом в различное время и в различных ситуациях. Например, про человека, который постоянно разговорчив и дома, и на работе, можно сказать, что у него выражена такая черта, как общительность. Постоянство черты обусловлено, по мнению Оллпорта, определенным набором психофизиологических характеристик человека.

**Черта — предрасположенность человека вести себя сходным образом в различное время и в различных ситуациях.**

Согласно диспозициональной теории, человек обладает ограниченной свободой воли. Поведение человека в известной степени детерминировано эволюционными и генетическими факторами, а также темпераментом и чертами.

Внутренний мир человека, в частности темперамент и черты, преимущественно объективен и может быть зафиксирован объективными методами.

Представители «мягкого» направления, в частности Г. Оллпорт, выделяют три разновидности черт:

1. Кардинальная черта присуща только одному человеку и не допускает сравнений данного человека с другими людьми. Кардинальная черта настолько пронизывает человека, что почти

все его поступки можно вывести из этой черты. Немногие люди обладают кардинальными чертами. Например, мать Тереза обладала такой чертой — она была милосердна, сострадательна к другим людям.

2. Общие черты характерны для большинства людей в пределах данной культуры. Среди общих черт обычно называют пунктуальность, общительность, добросовестность и т. д. По мнению Оллпорта, таких черт у человека не более десяти.

3. Вторичные черты менее устойчивы, чем общие. Это предпочтения в еде, одежде и т. д.

**5. Гуманистическая теория личности.** (А. Маслоу, К. Роджерс). В гуманистической теории личности выделяется два основных направления. Первое, «клиническое» (ориентированное преимущественно на клинику), представлено во взглядах американского психолога К. Роджерса. Основоположителем второго, «мотивационного», направления является американский исследователь А. Маслоу. Несмотря на некоторые отличия между этими двумя направлениями, их объединяет много общего.

Главным источником развития личности представители гуманистической психологии считают врожденные тенденции к самоактуализации. Развитие личности есть разворачивание этих врожденных тенденций. Согласно К. Роджерсу, в психике человека существуют две врожденные тенденции. Первая, названная им «самоактуализирующейся тенденцией», содержит изначально в свернутом виде будущие свойства личности человека. Вторая — «организмический отслеживающий процесс» — представляет собой механизм контроля за развитием личности. На основе этих тенденций у человека в процессе развития возникает особая личностная структура «Я», которая включает «идеальное Я» и «реальное Я». Эти подструктуры структуры «Я» находятся в сложных отношениях — от полной гармонии (конгруэнтности) до полной дисгармонии (Роджерс К., 1994).

Цель жизни, согласно К. Роджерсу, — реализовать весь свой врожденный потенциал, быть «полностью функционирующей личностью», т. е. человеком, который использует все свои способности и таланты, реализует свой потенциал и движется к полному познанию себя, своих переживаний, следуя своей истинной природе.

А. Маслоу выделил два типа потребностей, лежащих в основе развития личности: «дефицитарные», которые прекращаются после их удовлетворения, и «ростовые», которые, напротив, только усиливаются после их реализации. Всего, по Маслоу, существует пять уровней мотивации:

- 1) физиологический (потребности в еде, сне);
- 2) потребности в безопасности (потребность в квартире, работе);
- 3) потребности в принадлежности, отражающие потребности одного человека в другом человеке, например в создании семьи;
- 4) уровень самооценки (потребность в самоуважении, компетенции, достоинстве);
- 5) потребность в самоактуализации (метапотребности в творчестве, красоте, целостности и т. д.).

Потребности первых двух уровней относятся к дефицитарным, третий уровень потребностей считается промежуточным, на четвертом и пятом уровнях находятся ростовые потребности.

Маслоу сформулировал закон поступательного развития мотивации, согласно которому мотивация человека развивается поступательно: движение на более высокий уровень происходит в том случае, если удовлетворены (в основном) потребности низшего уровня. Другими словами, если человек голоден и у него нет крыши над головой, то ему будет трудно создать семью и тем более испытывать уважение к себе или заниматься творчеством.

Наиболее важными для человека являются потребности в самоактуализации. Самоактуализация — не конечное состояние совершенства человека. Ни один человек не становится настолько самоактуализированным, чтобы отбросить все мотивы. У каждого человека всегда остаются таланты для дальнейшего развития. Человек, достигший пятого уровня, называется «психологически здоровой личностью» (Маслоу А., 1999).

По мнению гуманистов, решающего возрастного периода не существует, личность

формируется и развивается в течение всей жизни. Однако ранние периоды жизни (детство и юношество) играют особую роль в развитии личности. В личности доминируют рациональные процессы, где бессознательное возникает лишь временно, когда по тем или иным причинам блокируется процесс самоактуализации. Гуманисты считают, что личность обладает полной свободой воли. Человек осознает себя, осознает свои поступки, строит планы, ищет смыслы жизни. Человек — творец собственной личности, творец своего счастья.

В гуманистической модели личности основными концептуальными «единицами» выступают:

1) «реальное Я» — совокупность мыслей, чувств и переживаний «здесь и сейчас» (Роджерс К., 1994);

2) «идеальное Я» — совокупность мыслей, чувств и переживаний, которые человек хотел бы иметь для реализации своего личностного потенциала.

3) потребности в самоактуализации — врожденные потребности, определяющие рост и развитие личности (Маслоу А., 1997).

Хотя «реальное Я» и «идеальное Я» являются довольно размытыми понятиями, тем не менее существует способ измерения их конгруэнтности (совпадения). Высокий показатель конгруэнтности свидетельствует об относительно высокой гармонии «реального Я» и «идеального Я» (о высокой самооценке). При низких же значениях конгруэнтности (низкой самооценке) отмечается высокий уровень тревожности, признаки депрессии.

При рождении обе подструктуры структуры «Я» полностью конгруэнтны, и поэтому человек изначально добр и счастлив. Впоследствии, благодаря взаимодействию с окружающей средой, расхождения между «реальным Я» и «идеальным Я» могут приводить к искаженному восприятию реальности — субцепции, по терминологии К. Роджерса. При сильных и длительных расхождениях между «реальным Я» и «идеальным Я» могут возникать психологические проблемы.

**6. Деятельностная теория личности** (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский). Деятельность как источник развития личности. Интериоризация. Предметность и субъектность как характеристики деятельности. Четырехкомпонентная модель личности.

Эта теория получила наибольшее распространение в отечественной психологии. Среди исследователей, внесших наибольший вклад в ее развитие, следует назвать прежде всего С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, К. А. Абульханову-Славскую и А. В. Брушлинского. Данная теория имеет ряд общих черт с поведенческой теорией личности, особенно с ее социально-наученческим направлением, а также с гуманистической и когнитивной теориями.

В этом подходе отрицается биологическое и тем более психологическое наследование личностных свойств. Главным источником развития личности, согласно этой теории, является деятельность. Деятельность понимается как сложная динамическая система взаимодействий субъекта (активного человека) с миром (с обществом), в процессе которых и формируются свойства личности (Леонтьев А. Н., 1975). Сформированная личность (внутреннее) в дальнейшем становится опосредствующим звеном, через которое внешнее оказывает влияние на человека (Рубинштейн С. Л., 1997).

Принципиальное отличие деятельностной теории от поведенческой заключается в том, что средством научения здесь выступает не рефлекс, а особый механизм интериоризации, благодаря которому происходит усвоение общественно-исторического опыта. Основными характеристиками деятельности являются предметность и субъектность. Специфика предметности состоит в том, что объекты внешнего мира воздействуют на субъект не непосредственно, а лишь будучи преобразованными в процессе самой деятельности. Представители деятельностного подхода считают, что личность формируется и развивается в течение всей жизни в той мере, в какой человек продолжает играть социальную роль, быть включенным в социальную деятельность. Человек не является пассивным наблюдателем, он — активный участник социальных преобразований, активный субъект воспитания и обучения. Детство и юношеские годы тем не менее рассматриваются в этой теории как наиболее важные

для формирования личности. Представители этой теории верят в позитивные изменения личности человека по мере социального прогресса.

По мнению представителей данного подхода, в личности основное место занимает сознание, причем структуры сознания не даны человеку изначально, а формируются в раннем детстве в процессе общения и деятельности. Бессознательное имеет место только в случае автоматизированных операций. Сознание личности полностью зависит от общественного бытия, ее деятельности, от общественных отношений и конкретных условий, в которые она включена. Человек обладает свободой воли лишь в той мере, в какой это позволяют социально усвоенные свойства сознания, например рефлексия, внутренний диалогизм. Свобода — это осознанная необходимость. Внутренний мир человека и субъективен, и объективен одновременно. Все зависит от уровня включения субъекта в конкретную деятельность. Отдельные аспекты и свойства личности могут быть объективизированы в поведенческих проявлениях и поддаются операционализации и объективному измерению.

В рамках деятельностного подхода в качестве элементов личности выступают отдельные свойства, или черты личности; принято считать, что свойства личности образуются в результате деятельности, которая осуществляется всегда в конкретном общественно-историческом контексте - Леонтьев А. Н., 1975). В этой связи свойства личности рассматриваются как социально (нормативно) детерминированные.

Количество блоков личности и их содержание в существенной степени зависит от теоретических воззрений авторов.

В деятельностном подходе наиболее популярной является четырехкомпонентная модель личности, которая в качестве основных структурных блоков включает в себя направленность, способности, характер и самоконтроль (самосознание).

*Направленность* — это система устойчивых предпочтений и мотивов (интересов, идеалов, установок) личности, задающая главные тенденции поведения личности. Человек с ярко выраженной направленностью обладает трудолюбием, целеустремленностью.

*Способности* — индивидуально-психологические свойства, которые обеспечивают успешность деятельности. Выделяют общие и специальные (музыкальные, математические и т. д.) способности. Способности между собой взаимосвязаны. Одна из способностей является ведущей, в то время как другие играют вспомогательную роль. Люди отличаются не только по уровню общих способностей, но и по сочетанию специальных способностей. Например, хороший музыкант может быть плохим математиком, и наоборот.

*Характер* — совокупность морально-нравственных и волевых свойств человека. К моральным свойствам относятся чуткость или черствость в отношениях к людям, ответственность по отношению к общественным обязанностям, скромность. Морально-нравственные свойства отражают представления личности об основных нормативных действиях человека, закрепленных в привычках, обычаях и традициях. Волевые качества включают решительность, настойчивость, мужество и самообладание, которые обеспечивают определенный стиль поведения и способ решения практических задач. На основании выраженности моральных и волевых свойств человека выделяют следующие разновидности характера: морально-волевой, аморально-волевой, морально-абулический (абулия — отсутствие воли), аморально-абулический.

Все блоки личности действуют взаимосвязано и образуют системные, целостные свойства. Среди них основное место принадлежит экзистенциально-бытийным свойствам личности. Эти свойства связаны с целостным представлением личности о самой себе (самоотношение), о своем «Я», о смысле бытия, об ответственности, о предназначении в этом мире. Целостные свойства делают личность разумной, целенаправленной. Личность с выраженными экзистенциально-бытийными свойствами является духовно богатой, цельной и мудрой.

Таким образом, в рамках деятельностного подхода личность — это сознательный субъект, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий социально полезную общественную роль. Структура личности — это сложно организованная иерархия отдельных свойств, блоков (направленности, способностей, характера, самоконтроля) и системных

экзистенциально-бытийных целостных свойств личности.

На контрольный вопрос «Почему одни люди более агрессивны, чем другие?» последователи этой теории могли бы ответить следующим образом: потому что у этих людей в процессе их деятельности (учебной, трудовой и т. д.) в определенной социальной среде сформировались целенаправленно-осознанные намерения наносить другим людям физический или психический вред, а механизмы самоконтроля оказались не развитыми.

**Направленность** – система устойчивых предпочтений и мотивов личности, задающая главные тенденции поведения личности.

**Характер** – совокупность морально-нравственных и волевых свойств человека.

**Самоконтроль** – совокупность свойств саморегуляции, связанных с осознанием личностью самой себя.

## **2. Самосознание личности.**

Самосознание личности. Функции самосознания. Структура самосознания.

Два подхода к анализу самосознания:

1. самосознание как процесс – постоянно развивающийся процесс познания себя. Основная характеристика – рефлексия.

2. самосознание как результат – характеристика самосознания в определённый момент времени. По Р.Бернсу – «Я концепция» – система установок на себя.

Включает 3 компонента.

1. когнитивный – Отвечает на вопрос кто Я ? – основная характеристика «образ Я»

2. эмоционально-оценочный – Отвечает на вопрос какой Я ? основная характеристика «самооценка».

3. поведенческий – Отвечает на вопрос что делать ? основная характеристика «уровень притязаний».

### **О функции самосознания**

Ведущая функция самосознания – это **саморегуляция поведения личности**. Именно совокупность представлений о себе и оценка этих представлений представляет психологическую основу поведения личности. Человек в своем поведении может себе позволить ровно столько, насколько он знает себя. Эта формула в значительной мере обуславливает самодостаточность личности, степень ее уверенности в себе, независимость от других, свободу в поведении и осознание ограничений этой свободы.

## **3. Механизмы психологической защиты.**

Механизмы психологической защиты.

Начиная с раннего детства, и в течении всей жизни, в психике человека возникают и развиваются механизмы, традиционно называемые «психологические защиты», «защитные механизмы психики», «защитные механизмы личности. Эти механизмы как бы предохраняют осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций, способствуют сохранению психологического гомеостаза, стабильности,

разрешению внутриличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

С помощью защитных механизмов личность бессознательно оберегает свою психику от травм, которые могут причинить ей реальные жизненные ситуации, грозящие разрушить Я-концепцию личности. Но вместе с тем эти механизмы мешают человеку осознавать свои заблуждения относительно собственного черта характера и мотивов поведения, что зачастую затрудняет эффективное разрешение личных проблем.

Впервые данные понятия были введены в психологию известным австрийским психологом Зигмундом Фрейдом в 1894 году в небольшой штудии «Защитные нейропсихозы». Затем они были продолжены, интерпретированы, трансформированы, модернизированы как представителями разных поколений исследователей и психотерапевтов психоаналитической ориентации, так и других психологических направлений – экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, гештальт-психологии и др.

Уже в ранних работах Фрейд указывал на то, что прототипом психологической защиты является механизм вытеснения, конечной целью которого является избегание неудовольствия, всех негативных аффектов, которые сопровождают внутренние психические конфликты между влечениями бессознательного и теми структурами, которые отвечают за регуляцию поведения личности. Наряду с редукцией отрицательных аффектов происходит вытеснение содержания этих аффектов, тех реальных сцен, мыслей, представлений, фантазий, которые предшествовали появлению аффектов.

Представительница второго эшелона психоаналитиков Анна Фрейд уже достаточно однозначно обозначила тот аффект, который включает работы защитных механизмов, - это страх, тревога. Концепция механизмов психологических защит представлена А.Фрейд, в частности в ее работе «Психология Я и защитные механизмы», русскоязычный вариант которой издан в 1993 году. Она указала на три источника тревоги. Во-первых, это – тревога, страх перед разрушительными и безоговорочными притязаниями инстинктов бессознательного, которые руководствуются только принципом удовольствия (страх перед Оно). Во-вторых, это – тревожные и невыносимые состояния, вызванные чувством вины и стыда, разъедающими угрызениями совести (страх Я перед Сверх-Я). И наконец в-третьих, это – страх перед требованиями реальности (страх Я перед реальностью).

А.Фрейд (вслед за своим отцом З.Фрейдом) считала, что защитный механизм основывается на двух типах реакций: блокирование выражения импульсов в сознательном поведении; искажение их до такой степени, чтобы изначальная их интенсивность заметно снизилась или отклонилась в сторону. Анализ работ своего отца, а также собственный психоаналитический опыт привели Анну Фрейд к выводу, что использование защиты конфликт не снимает, страхи сохраняются и, в конечном счете, велика вероятность появления болезни. Она показала, что определенные наборы психозащитных техник ведут к соответствующей, совершенно определенной симптоматике. Это доказывается и тем, что при определенных психологических патологиях используются

соответствующие защитные техники. Так, при истерии характерно частое обращение к вытеснению, а при неврозе навязчивых состояний происходит массированное использование изоляций и подавления.

Анна Фрейд перечисляет следующие **защитные механизмы: вытеснение, регрессия, реактивное образование, изоляция, отмена бывшего некогда, проекция, интроекция, обращение на себя, обращение в свою противоположность, сублимация.** Существуют и другие приемы защиты. В этой связи она называла также отрицание посредством фантазирования, идеализацию, идентификацию с агрессором и пр.

А.Фрейд говорит об особом отношении к вытеснению, которое объясняется тем, что оно «количественно совершает гораздо большую работу, чем другие техники. Кроме того, оно используется против

таких сильных влечений бессознательного, которые не поддаются переработке другими техниками». В частности, эта исследовательница выдвигает предположение, что функция вытеснения в первую очередь состоит в борьбе с сексуальными влечениями, тогда как другие техники защиты направлены в основном на переработку агрессивных импульсов.

Мелани Кляйн еще в 1919 году на заседании Будапештского психологического общества показала, что вытеснение как защитный механизм снижает качество исследовательской деятельности ребенка, не освобождая энергетического потенциала для сублимации, т.е. перевода энергии на социальную деятельность, в том числе интеллектуальную.

М.Кляйн описывала в качестве простейших видов защиты расщепление объекта, проективное (само)отождествление, отказ от психической реальности, претензию на всевластие над объектом и пр.

Противоречиво отношение к такой технике психической регуляции как сублимация, в задачу которой входит переработка неудовлетворяемых влечений эроса или деструктивных тенденций в социально полезную активность. Чаще всего сублимация противопоставляется защитным техникам; использование сублимации считается одним из свидетельств сильной творческой личности.

Психоаналитик Вильгельм Райх на чьих идеях сейчас выстраиваются самые различные телесные психотерапии считал, что вся структура характера человека является единым защитным механизмом.

Один из ярких представителей эго-психологии Х.Хартманн высказал мысль о том, что защитные механизмы Я могут одновременно служить как для контроля над влечениями, так и для приспособления к окружающему миру.

В отечественной психологии один из подходов к психологическим защитами, представлен Ф.В.Бассиным. Здесь психологическая защита рассматривается как важнейшая форма реагирования сознания индивида на психическую травму.

Другой подход содержится в работах Б.Д.Карвасарского. Он рассматривает **психологическую защиту как систему** адаптивных реакций личности, направленную на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений — когнитивных, эмоциональных, поведенческих — с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на Я — концепцию. Этот



процесс происходит, как правило, в рамках неосознаваемой деятельности психики с помощью целого ряда механизмов психологических защит, одни из которых действуют на уровне восприятия (например, вытеснение), другие на уровне трансформации (искажения) информации (например, рационализация). Устойчивость, частое использование, ригидность, тесная связь с дезадаптивными стереотипами мышления, переживаний и поведения, включение в систему сил противодействия целям саморазвития делают такие защитные механизмы вредными для развития личности. **Общей чертой** их является отказ личности от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации или проблемы.

Следует также заметить, что люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты – обычно они применяют различные защитные механизмы.

Откуда же берутся разные типы защиты? Ответ парадоксален и прост: из детства. Ребенок приходит в мир без психологических защитных механизмов, все они приобретаются им в том нежном возрасте, когда он плохо осознает, что делает, просто пытается выжить, сохранив свою душу. Одним из гениальных открытий психодинамической теории было открытие важнейшей роли ранних детских травм. Чем в более раннем возрасте ребенок получает психическую травму, тем более глубокие слои личности оказываются «деформированными» у взрослого человека. Социальная ситуация и система отношений может породить в душе маленького ребенка переживания, которые оставят неизгладимый след на всю жизнь, а иногда и обесценят ее.

Отрицание – механизм психологической защиты, посредством которого личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства. Информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается.

Вытеснение – наиболее универсальный способ избавления от внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания неприемлемого мотива или неприятной информации.

Регрессия - механизм психологической защиты, посредством которого личность стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. Люди с данным типом защиты стремятся вовлечь близких, окружающих людей в решение своих проблем, перекладывая ответственность за это на них как более старших.

Компенсация - механизм психологической защиты, который проявляется в попытках найти замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта с этой личностью и повышения чувства самодостаточности.

Проекция - механизм психологической защиты, проявляющий свое действие в том, что собственные отрицательные качества человек бессознательно приписывает другому лицу, причем, как правило, в преувеличенном виде.

Замещение - перенос действия, направленного на недоступный объект, на действие с доступным объектом. Замещение разряжает напряжение, созданное недоступной потребностью, но не приводит к желаемой цели.

Интеллектуализация – личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного.

Реактивные образования – этот вид психологической защиты нередко отождествляют с гиперкомпенсацией. Личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

#### **4. Понятие социализации. Типы социализации. Факторы социализации.**

##### *1. Понятие социализации личности.*

Термин «социализация», несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначного толкования среди различных представителей психологической науки (Кон, 1988. С. 133). В системе отечественной психологии употребляются еще два термина, которые порой предлагают рассматривать как синонимы слова «социализация»: «развитие личности» и «воспитание». Более того, иногда к понятию социализации вообще высказывается довольно критическое отношение, связанное уже не только со словоупотреблением, но и с существом дела. Не давая пока точной дефиниции понятия социализации, скажем, что интуитивно угадываемое содержание этого понятия состоит в том, что это процесс «вхождения индивида в социальную среду», «усвоения им социальных влияний», «приобщения его к системе социальных связей» и т.д. Процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества (Бронфенбреннер, 1976).

Одно из возражений и строится обычно на основе такого понимания и заключается в следующем. Если личности нет вне системы социальных связей, если она изначально социально детерминирована, то какой смысл говорить о вхождении ее в систему социальных связей. Не будет ли при этом повторяться одна из старых ошибок в психологии, когда утверждалось, что новорожденное человеческое существо не есть еще человеческое существо и ему предстоит пройти путь «гоминизации»? Не совпадает ли понятие социализации с процессом гоминизации? Как известно, Л.С. Выготский решительно протестовал против изображения ребенка как существа, которому еще необходимо гоминизироваться. Он настаивал на том, что ребенок, родившись, уже задан как элемент определенной культуры, определенных социальных связей. Если социализацию отождествлять с гоминизацией, то есть все основания крайне негативно относиться к «социализации».

Сомнение вызывает и возможность точного разведения понятия социализации с другими, широко используемыми в отечественной психологической и педагогической литературе понятиями («развитие личности» и «воспитание»). Это возражение весьма существенно и заслуживает того, чтобы быть обсужденным специально. Идея развития личности – одна из ключевых идей отечественной психологии. Более того, признание личности субъектом социальной деятельности придает особое значение идее развития личности: ребенок, развиваясь, становится таким субъектом, т.е. процесс его развития немислим вне его социального развития, а значит, и вне усвоения им системы социальных связей, отношений, вне включения в них. По объему понятия «развитие личности» и «социализация» в этом случае как бы совпадают, а акцент на активность личности кажется значительно более четко представленным именно в идее развития, а не социализации: здесь он как-то притушен, коль скоро в центре внимания – социальная среда и подчеркивается направление ее воздействия на личность.

Вместе с тем, если понимать процесс развития личности в ее активном взаимодействии с социальной средой, то каждый из элементов этого взаимодействия имеет право на рассмотрение без опасения, что преимущественное внимание к одной из сторон взаимодействия обязательно должно обернуться ее абсолютизацией, недооценкой другого компонента. Подлинно научное рассмотрение вопроса о социализации ни в коей мере не снимает проблемы развития личности, а, напротив, предполагает, что личность понимается как становящийся активный социальный субъект.

Несколько сложнее вопрос о соотношении понятий «социализация» и «воспитание». Как известно, термин «воспитание» употребляется в нашей литературе в двух значениях – в узком и широком смысле слова. В узком смысле слова термин «воспитание» означает процесс целенаправленного воздействия на человека со стороны субъекта воспитательного процесса с целью передачи, привития ему определенной системы представлений, понятий, норм и т.д. Ударение здесь ставится на целенаправленность, планомерность процесса воздействия. В качестве субъекта воздействия понимается специальный институт, человек, поставленный для осуществления названной цели. В широком смысле слова под «воспитанием» понимается воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта и т.д. Субъектом воспитательного процесса в этом случае может выступать и все общество, и, как часто говорится в обиходной речи, «вся жизнь». Если употреблять термин «воспитание» в узком смысле слова, то социализация отличается по своему значению от процесса, описываемого термином «воспитание». Если же это понятие употреблять в широком смысле слова, то различие ликвидируется.

Сделав это уточнение, можно так определить сущность 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 (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности,

активного включения в социальную среду. Именно на эти две стороны процесса социализации обращают внимание многие авторы, принимающие идею социализации в русло социальной психологии, разрабатывающие эту проблему как полноправную проблему социально-психологического знания. Вопрос ставится именно так, что человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Этот момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, но предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта, т.е. в известной отдаче, когда результатом ее является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень. Понимание взаимодействия человека с обществом при этом включает в себя понимание в качестве субъекта развития не только человека, но и общества, объясняет существующую преемственность в таком развитии. При такой интерпретации понятия социализации достигается понимание человека одновременно как объекта, так и субъекта общественных отношений.

Первая сторона процесса социализации – усвоение социального опыта – это характеристика того, как среда воздействует на человека; вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности. Активность позиции личности предполагается здесь потому, что всякое воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения и, следовательно, включает в себя процессы преобразования, мобилизации субъекта, построения определенной стратегии деятельности. Таким образом, процесс социализации в этом его понимании ни в коей мере не противостоит процессу развития личности, но просто позволяет обозначить различные точки зрения на проблему. Если для возрастной психологии наиболее интересен взгляд на эту проблему «со стороны личности», то для социальной психологии – «со стороны взаимодействия личности и среды».

### *Содержание процесса социализации.*

Если исходить из тезиса, принимаемого в общей психологии, что личностью не рождаются, личностью становятся, то ясно, что социализация по своему содержанию есть процесс становления личности, который начинается с первых минут жизни человека. Выделяются три сферы, в которых осуществляется прежде всего это становление личности: деятельность, общение, самосознание. Каждая из этих сфер должна быть рассмотрена особо. Общей характеристикой всех этих трех сфер является процесс расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром.

Что касается деятельности, то на протяжении всего процесса социализации индивид имеет дело с расширением «каталога» деятельности (Леонтьев, 1975. С. 188), т.е. освоением все новых и новых видов деятельности. При этом происходят еще три чрезвычайно важных процесса. Во-первых, это ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами. Она осуществляется через посредство личностных смыслов, т.е. означает выявление для каждой личности особо значимых аспектов деятельности, причем

не просто уяснение их, но и их освоение. Можно было бы назвать продукт такой ориентации личностным выбором деятельности. Как следствие этого возникает и второй процесс – центрирование вокруг главного, выбранного, сосредоточение внимания на нем и соподчинения ему всех остальных деятельностей. Наконец, третий процесс – это освоение личностью в ходе реализации деятельности новых ролей и осмысление их значимости. Если кратко выразить сущность этих преобразований в системе деятельности развивающегося индивида, то можно сказать, что перед нами процесс расширения возможностей индивида именно как субъекта деятельности. Эта общая теоретическая канва позволяет подойти к экспериментальному исследованию проблемы. Экспериментальные исследования носят, как правило, пограничный характер между социальной и возрастной психологией, в них для разных возрастных групп изучается вопрос о том, каков механизм ориентации личности в системе деятельностей, чем мотивирован выбор, который служит основанием для центрирования деятельности. Особенно важным в таких исследованиях является рассмотрение процессов целеобразования. К сожалению, эта проблематика, традиционно закрепленная за общей психологией, не находит пока особой разработки в ее социально-психологических аспектах, хотя ориентировка личности не только в системе данных ей непосредственно связей, но и в системе личностных смыслов, по-видимому, не может быть описана вне контекста тех социальных «единиц», в которых организована человеческая деятельность, т.е. социальных групп. Об этом здесь говорится пока лишь в порядке постановки проблемы, включения ее в общую логику социально-психологического подхода к социализации.

Вторая сфера – общение – рассматривается в контексте социализации также со стороны его расширения и углубления, что само собой разумеется, коль скоро общение неразрывно связано с деятельностью. Расширение общения можно понимать как умножение контактов человека с другими людьми, специфику этих контактов на каждом возрастном рубеже. Что же касается углубления общения, это прежде всего переход от монологического общения к диалогическому, децентрация, т.е. умение ориентироваться на партнера, более точное его восприятие. Задача экспериментальных исследований заключается в том, чтобы показать, во-первых, как и при каких обстоятельствах осуществляется умножение связей общения и, во-вторых, что получает личность от этого процесса. Исследования этого плана носят черты междисциплинарных исследований, поскольку в равной мере значимы как для возрастной, так и для социальной психологии. Особенно детально с этой точки зрения исследованы некоторые этапы онтогенеза: дошкольный и подростковый возраст. Что касается некоторых других этапов жизни человека, то незначительное количество исследований в этой области объясняется дискуссионным характером другой проблемы социализации – проблемы ее стадий.

Наконец, третья сфера социализации – развитие самосознания личности. В самом общем виде можно сказать, что процесс социализации означает становление в человеке образа его Я (Кон, 1978. С. 9). В многочисленных экспериментальных исследованиях, в том числе лонгитюдных, установлено, что образ Я не возникает у человека сразу, а складывается на протяжении его жизни

под воздействием многочисленных социальных влияний. С точки зрения социальной психологии здесь особенно интересно выяснить, каким образом включение человека в различные социальные группы задает этот процесс. Играет ли роль тот факт, что количество групп может варьировать весьма сильно, а значит, варьирует и количество связей общения? Или такая переменная, как количество групп, вообще не имеет значения, а главным фактором выступает качество групп (с точки зрения содержания их деятельности, уровня их развития)? Как сказывается на поведении человека и на его деятельности (в том числе в группах) уровень развития его самосознания – вот вопросы, которые должны получить ответ при исследовании процесса социализации.

К сожалению, именно в этой сфере анализа особенно много противоречивых позиций. Это связано с наличием тех многочисленных и разнообразных пониманий личности, о которых уже говорилось. Прежде всего само определение «Я-образа» зависит от той концепции личности, которая принимается автором. Весь вопрос, по выражению А.Н. Леонтьева, упирается в то, что будет названо в качестве составляющих «Я-образ».

Есть несколько различных подходов к структуре «Я». Наиболее распространенная схема включает в «Я» три компонента: познавательный (знание себя), эмоциональный (оценка себя), поведенческий (отношение к себе). Существуют и другие подходы к тому, какова структура самосознания человека (Столин, 1984). Самый главный факт, который подчеркивается при изучении самосознания, состоит в том, что оно не может быть представлено как простой перечень характеристик, но как понимание личностью себя в качестве некоторой целостности, в определении собственной идентичности. Лишь внутри этой целостности можно говорить о наличии каких-то ее структурных элементов. Другое свойство самосознания заключается в том, что его развитие в ходе социализации – это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением социального опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения. Хотя самосознание относится к самым глубоким, интимным характеристикам человеческой личности, его развитие немислимо вне деятельности: лишь в ней постоянно осуществляется определенная «коррекция» представления о себе в сравнении с представлением, складывающимся в глазах других. «Самосознание, не основанное на реальной деятельности, исключающее ее как «внешнюю», неизбежно заходит в тупик, становится «пустым» понятием» (Кон, 1967. С. 78).

Именно поэтому процесс социализации может быть понят только как единство изменений всех трех обозначенных сфер. Они, взятые в целом, создают для индивида «расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается, тем самым осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных отношений. Вместе с этим освоением индивид вносит в нее свой опыт, свой творческий подход; поэтому нет другой формы освоения действительности, кроме ее активного преобразования. Это общее принципиальное положение означает необходимость выявления того конкретного «сплава», который возникает на каждом этапе социализации между двумя сторонами этого процесса: усвоением социального опыта и воспроизведением его.

Решить эту задачу можно, только определив стадии процесса социализации, а также институты, в рамках которых осуществляется этот процесс.

## **5. Этапы социализации. Основные закономерности и этапы формирования личности в процессе социализации.**

### *Стадии процесса социализации.*

Вопрос о стадиях процесса социализации имеет свою историю в системе психологического знания (Кон, 1979). Поскольку наиболее подробно вопросы социализации рассматривались в системе фрейдизма, традиция в определении стадий социализации складывалась именно в этой схеме. Как известно, с точки зрения психоанализа, особое значение для развития личности имеет период раннего детства. Это привело и к достаточно жесткому установлению стадий социализации: в системе психоанализа социализация рассматривается как процесс, совпадающий хронологически с периодом раннего детства. С другой стороны, уже довольно давно в неортодоксальных психоаналитических работах временные рамки процесса социализации несколько расширяются: появились выполненные в том же теоретическом ключе экспериментальные работы, исследующие социализацию в период отрочества и даже юности. Другие, не ориентированные на фрейдизм, школы социальной психологии делают сегодня особый акцент на изучении социализации именно в период юности. Таким образом, «распространение» социализации на периоды детства, отрочества и юности можно считать общепринятым.

Однако относительно других стадий идет оживленная дискуссия. Она касается принципиального вопроса о том, происходит ли в зрелом возрасте то самое усвоение социального опыта, которое составляет значительную часть содержания социализации. В последние годы на этот вопрос все чаще дается утвердительный ответ. Поэтому естественно, что в качестве стадий социализации называются не только периоды детства и юности. Так, в отечественной социальной психологии сделан акцент на то, что социализация предполагает усвоение социального опыта прежде всего в ходе трудовой деятельности. Поэтому основанием для классификации стадий служит отношение к трудовой деятельности. **Если принять этот принцип, то можно выделить три основные стадии: дотрудовую, трудовую и послетрудовую (Андрееenkova, 1970; Гилинский, 1971).**

Дотрудовая стадия социализации охватывает весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. В свою очередь эта стадия разделяется на два более или менее самостоятельных периода:

а) ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу, т.е. тот период, который в возрастной психологии именуется периодом раннего детства; б) стадия обучения, включающая весь период юности в широком понимании этого термина. К этому этапу относится, безусловно, все время обучения в школе. Относительно периода обучения в вузе или техникуме существуют различные точки зрения. Если в качестве критерия для выделения стадий принято отношение к трудовой деятельности, то вуз,

техникум и прочие формы образования не могут быть отнесены к следующей стадии. С другой стороны, специфика обучения в учебных заведениях подобного рода довольно значительна по сравнению со средней школой, в частности в свете все более последовательного проведения принципа соединения обучения с трудом, и поэтому эти периоды в жизни человека трудно рассмотреть по той же самой схеме, что и время обучения в школе. Так или иначе, но в литературе вопрос получает двойное освещение, хотя при любом решении сама проблема является весьма важной как в теоретическом, так и в практическом плане: студенчество – одна из важных социальных групп общества, и проблемы социализации этой группы крайне актуальны.

Трудовая стадия социализации охватывает период зрелости человека, хотя демографические границы «зрелого» возраста условны; фиксация такой стадии не представляет затруднений – 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. Более того, акцент на том, что личность не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его, придает особое значение этой стадии. Признание трудовой стадии социализации логически следует из признания ведущего значения трудовой деятельности для развития личности. Трудно согласиться с тем, что труд как условие развертывания сущностных сил человека прекращает процесс усвоения социального опыта; еще труднее принять тезис о том, что на стадии трудовой деятельности прекращается воспроизводство социального опыта. Конечно, юность – важнейшая пора в становлении личности, но труд в зрелом возрасте не может быть сброшен со счетов при выявлении факторов этого процесса.

Практическую же сторону обсуждаемого вопроса трудно переоценить: включение трудовой стадии в орбиту проблем социализации приобретает особое значение в современных условиях в связи с идеей непрерывного образования, в том числе образования взрослых. При таком решении вопроса возникают новые возможности для построения междисциплинарных исследований, например, в сотрудничестве с педагогикой, с тем ее разделом, который занимается проблемами трудового воспитания. В последние годы актуализуются исследования по акмеологии, науки о зрелом возрасте.

Послетрудовая стадия социализации представляет собой еще более сложный вопрос. Определенным оправданием, конечно, может служить то обстоятельство, что проблема эта еще более нова, чем проблема социализации на трудовой стадии. Постановка ее вызвана объективными требованиями общества к социальной психологии, которые порождены самим ходом общественного развития. Проблемы пожилого возраста становятся актуальными для ряда наук в современных обществах. Увеличение продолжительности жизни – с одной стороны, определенная социальная политика государств – с другой (имеется в виду система пенсионного обеспечения) приводят к тому, что в структуре народонаселения пожилой возраст начинает занимать значительное место. Прежде всего увеличивается его удельный вес. В значительной степени сохраняется трудовой потенциал тех лиц, которые составляют такую социальную



группу, как пенсионеры. Не случайно сейчас переживают период бурного развития такие дисциплины, как геронтология и гериатрия.

В социальной психологии эта проблема присутствует как проблема послетрудовой стадии социализации. Основные позиции в дискуссии полярно противоположны: одна из них полагает, что само понятие социализации просто бессмысленно в применении к тому периоду жизни человека, когда все его социальные функции свертываются. С этой точки зрения указанный период вообще нельзя описывать в терминах «усвоения социального опыта» или даже в терминах его воспроизводства. Крайним выражением этой точки зрения является идея «десоциализации», наступающей вслед за завершением процесса социализации. Другая позиция, напротив, активно настаивает на совершенно новом подходе к пониманию психологической сущности пожилого возраста. В пользу этой позиции говорят уже достаточно многочисленные экспериментальные исследования сохраняющейся социальной активности лиц пожилого возраста, в частности пожилой возраст рассматривается как возраст, вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта. Ставится вопрос лишь об изменении типа активности личности в этот период.

Косвенным признанием того, что социализация продолжается в пожилом возрасте, является концепция Э.Эриксона о наличии восьми возрастов человека (младенчество, раннее детство, игровой возраст, школьный возраст, подростковый возраст и юность, молодость, средний возраст, зрелость). Лишь последний из возрастов – «зрелость» (период после 65 лет) может быть, по мнению Эриксона, обозначен девизом «мудрость», что соответствует окончательному становлению идентичности (Берне, 1976. С. 53; 71–77). Если принять эту позицию, то следует признать, что послетрудовая стадия социализации действительно существует.

Хотя вопрос не получил однозначного решения, в практике отыскиваются различные формы использования активности лиц пожилого возраста. Это также говорит в пользу того, что проблема имеет, по крайней мере, право на обсуждение. Выдвинутая в последние годы в педагогике идея непрерывного образования, включающая в себя образование взрослых, косвенным образом стыкуется в дискуссию о том, целесообразно или нет включение послетрудовой стадии в периодизацию процесса социализации.

Выделение стадий социализации с точки зрения отношения к трудовой деятельности имеет большое значение. Для становления личности небезразлично, через какие социальные группы она входит в социальную среду, как с точки зрения содержания их деятельности, так и с точки зрения уровня их развития. При этом встает ряд вопросов. Имеет ли существенное значение для типа социализации, для ее результата тот факт, что личность преимущественно была включена в группы высокого уровня развития или нет? Имеет ли значение для личности тип конфликтов, с которыми она сталкивалась? Какое воздействие на личность может оказать ее функционирование в незрелых группах, с высоким уровнем сугубо межличностных конфликтов? Какие формы ее социальной активности стимулируются длительным пребыванием в группах с сильно выраженным деятельностным опосредованием межличностных отношений, с

богатым опытом построения кооперативного типа взаимодействия в условиях совместной деятельности и, наоборот, с низкими показателями по этим параметрам? Пока этот комплекс проблем не имеет достаточного количества экспериментальных исследований, как, впрочем, и теоретической разработки, что не умаляет его значения.

### *Институты социализации*

На всех стадиях социализации воздействие общества на личность осуществляется или непосредственно, или через группу, но сам набор средств воздействия можно свести вслед за Ж. Пиаже к следующему: это нормы, ценности и знаки. Иными словами, можно сказать, что общество и группа передают становящейся личности некоторую систему норм и ценностей посредством знаков. Те конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей и которые выступают своеобразными трансляторами социального опыта, получили название институтов социализации. Выявление их роли в процессе социализации опирается на общий социологический анализ роли социальных институтов в обществе.

На дотрудовой стадии социализации такими институтами выступают: в период раннего детства – семья и играющие все большую роль в современных обществах дошкольные детские учреждения. Семья рассматривалась традиционно как важнейший институт социализации в ряде концепций. Именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли (в том числе – половые роли, формирование черт маскулинности и фемининности), осмысливают первые нормы и ценности. Тип поведения родителей (авторитарный или либеральный) оказывает воздействие на формирование у ребенка «образа-Я» (Берне, 1986). Роль семьи как института социализации, естественно, зависит от типа общества, от его традиций и культурных норм. Несмотря на то, что современная семья не может претендовать на ту роль, которую она играла в традиционных обществах (увеличение числа разводов, малодетность, ослабление традиционной позиции отца, трудовая занятость женщины), ее роль в процессе социализации все же остается весьма значимой (Кон, 1989. С. 26).

Что касается дошкольных детских учреждений, то их анализ до сих пор не получил прав гражданства в социальной психологии. «Оправданием» этому служит утверждение о том, что социальная психология имеет дело с группами, где функционирует развитая личность и поэтому вся область групп, связанных именно со становлением личности, просто выпадает из анализа. Правомерность такого решения является предметом дискуссий, но надо отметить, что предложения либо о включении в социальную психологию раздела возрастной социальной психологии, либо о создании такой самостоятельной области исследований можно встретить все чаще. Я.Л. Коломинский, например, употребляет понятие «возрастная социальная психология» и активно отстаивает право на существование такой области психологической науки (Коломинский, 1972). Так или иначе, но до сих пор детские дошкольные учреждения оказываются объектом исследования лишь возрастной психологии, в то время как специфические социально-психологические аспекты при этом не получают

полного освещения. Практическая же необходимость в социально-психологическом анализе тех систем отношений, которые складываются в дошкольных учреждениях, абсолютно очевидна. К сожалению, нет таких лонгитюдных исследований, которые показали бы зависимость формирования личности от того, какой тип социальных институтов был включен в процесс социализации в раннем детстве.

Во втором периоде ранней стадии социализации основным институтом является школа. Наряду с возрастной и педагогической психологией социальная психология проявляет естественно большой интерес к этому объекту исследования. Школа обеспечивает ученику систематическое образование, которое само есть важнейший элемент социализации, но кроме того, школа обязана подготовить человека к жизни в обществе и в более широком смысле. По сравнению с семьей школа в большей мере зависит от общества и государства, хотя эта зависимость и различна в тоталитарных и демократических обществах. Но так или иначе школа задает первичные представления человеку как гражданину и, следовательно, способствует (или препятствует!) его вхождению в гражданскую жизнь. Школа расширяет возможности ребенка в плане его общения: здесь, кроме общения со взрослыми, возникает устойчивая специфическая среда общения со сверстниками, что само по себе выступает как важнейший институт социализации. Привлекательность этой среды в том, что она независима от контроля взрослых, а иногда и противоречит ему. Мера и степень значимости групп сверстников в процессе социализации варьируют в обществах разного типа (Бронфенбреннер, 1976).

Для социального психолога особенно важен акцент в исследованиях на проблемы старших возрастов, на тот период жизни школьника, который связан с юностью. С точки зрения социализации, это чрезвычайно важный период в становлении личности, период «ролевого моратория», потому что он связан с постоянным осуществлением выбора (в самом широком смысле этого слова): профессии, партнера по браку, системы ценностей и т.д. (Кон, 1967. С. 166). Если в теоретическом плане активность личности может быть определена самым различным образом, то в экспериментальном исследовании она изучается часто через анализ способов принятия решения. Юность с этой точки зрения – хорошая естественная лаборатория для социального психолога: это период наиболее интенсивного принятия жизненно важных решений. При этом принципиальное значение имеет исследование того, насколько такой институт социализации, как школа, обеспечивает, облегчает или обучает принятию таких решений.

В зависимости от того, включается ли во вторую стадию социализации период высшего образования, должен решаться вопрос и о таком социальном институте, как вуз. Пока исследований высших учебных заведений в данном контексте нет, хотя сама проблематика студенчества занимает все более значительное место в системе различных общественных наук.

Что касается институтов социализации на трудовой стадии, то важнейшим из них является трудовой коллектив. В социальной психологии огромное большинство исследований выполнено именно на материале трудовых коллективов, хотя надо признать, что выявление их роли именно как институтов

социализации еще недостаточно. Конечно, можно интерпретировать любое исследование трудового коллектива в этом плане: в определенном смысле, действительно, всякий анализ, например стиля лидерства или группового принятия решений, характеризует какие-то стороны трудового коллектива как института социализации. Однако не все аспекты проблемы при этом освещаются: можно сказать, к примеру, о таком повороте этой проблемы, как причины отрыва личности от трудового коллектива, уход ее в группы антисоциального характера, когда на смену институту социализации приходит своеобразный институт «десоциализации» в виде преступной группы, группы пьяниц и т.д. Идея референтной группы наполняется новым содержанием, если ее рассмотреть в контексте институтов социализации, их силы и слабости, их возможности выполнить роль передачи социально-позитивного опыта.

Таким же спорным, как сам вопрос о существовании послетрудовой стадии социализации, является вопрос о ее институтах. Можно, конечно, назвать на основе житейских наблюдений в качестве таких институтов различные общественные организации, членами которых по преимуществу являются пенсионеры, но это не есть разработка проблемы. Если для пожилых возрастов закономерно признание понятия социализации, то предстоит исследовать вопрос и об институтах этой стадии.

Естественно, что каждый из названных здесь институтов социализации обладает целым рядом других функций, его деятельность не может быть сведена только к функции передачи социального опыта. Рассмотрение названных учреждений в контексте социализации означает лишь своеобразное «извлечение» из всей совокупности выполняемых ими общественных задач.

При анализе больших групп был выяснен тот факт, что психология таких групп фиксирует социально-типическое, в разной степени представленное в психологии отдельных личностей, составляющих группу. Мера представленное™ в индивидуальной психологии социально-типического должна быть объяснена. Процесс социализации позволяет подойти к поискам такого объяснения. Для личности не безразлично, в условиях какой большой группы осуществляется процесс социализации. Так, при определении стадий социализации необходимо учитывать социально-экономические различия города и деревни, историко-культурные различия стран и т.п. Сам институт социализации, осуществляя свое воздействие на личность, как бы сталкивается с системой воздействия, которая задается большой социальной группой, в частности, через традиции, обычаи, привычки, образ жизни. От того, какой будет та равнодействующая, которая сложится из систем таких воздействий, зависит конкретный результат социализации (Мудрик, 1994). Таким образом, проблема социализации при дальнейшем развитии исследований должна предстать как своеобразное связующее звено в изучении соотносительной роли малых и больших групп в развитии личности.

## **6. Виды поведения в социуме. Регуляция социального поведения.**

## *Определение понятия «социальное поведение» и его структура*

**Поведение** – это форма взаимодействия организма с окружающей средой, источником которого являются потребности. Человеческое поведение отличается от поведения животных своей общественной обусловленностью, осознанностью, активностью, созидательностью и носит целеполагающий, произвольный характер.

### **Структура социального поведения:**

- 1) поведенческий акт – единичное проявление деятельности, ее элемент;
- 2) социальные действия – действия, совершаемые личностями или социальными группами, имеющие общественное значение и предполагающие общественно детерминированную мотивацию, намерения, отношения;
- 3) поступок – это осознаваемое действие личности, понимающей его социальное значение и совершаемое в соответствии с принятым намерением;
- 4) деяние – совокупность поступков личности, за которые она несет ответственность.

### *. Виды социального поведения личности*

#### *Виды:*

- 1) по системе общественных отношений:
  - а) производственное поведение (трудовое, профессиональное);
  - б) экономическое поведение (потребительское поведение, распределительное, поведение в сфере обмена, предпринимательское, инвестиционное и др.);
  - в) социально-политическое поведение (политическая активность, поведение по отношению к власти, бюрократическое поведение, электоральное поведение и др.);
  - г) правовое поведение (законопослушное, противоправное, отклоняющееся, девиантное, криминальное);
  - д) нравственное поведение (этическое, моральное, аморальное, безнравственное поведение и др.);
  - е) религиозное поведение;
- 2) по времени осуществления:
  - › импульсивное;
  - › переменное;
  - › длительно осуществляемое.

Субъектами регуляции социального поведения личности выступают общество, малые группы и сама личность.

### *Факторы регуляции поведения*

#### **Факторы:**

- 1) внешние факторы:
  - а) социальные явления (общественное производство, общественные отношения (широкий социальный контекст жизнедеятельности личности), социальные движения, общественное мнение, социальные потребности, общественные интересы, общественные настроения, общественное сознание, социальная напряженность, социально-экономическая ситуация);

б) общечеловеческие факторы (образ жизни, стиль жизни, уровень благосостояния, традиции, ритуалы, обычаи, привычки, предрассудки, стереотипы, средства массовой информации, стандарты, труд, спорт, социальные ценности и т. д.);

в) духовно-нравственные факторы (мораль, этика, менталитет, культура, субкультура, архетип, идеал, ценности, образование, идеология, средства массовой информации, мировоззрение, религия);

г) политические факторы (власть, бюрократия, социальные движения);

д) правовые факторы (право, закон);

е) социально-психологические явления (большие и малые социальные группы, групповые явления (социально-психологический климат, конфликт, настроение, межгрупповые и внутригрупповые отношения, референтность группы, уровень развития коллектива и др.), личностные составляющие (социальный престиж, позиция, статус, авторитет, убеждение, установка, социальная желательность));

2) внутренние регуляторы поведения:

а) когнитивные процессы;

б) устная и письменная речь;

в) специфические психологические явления (инсайт, интуиция, суждения, умозаключения, решение задач);

г) психические состояния (аффективные состояния, депрессия, ожидания, отношения, настроения, настрой, навязчивые состояния, тревожность, фрустрация, отчужденность, релаксация и др.);

д) психологические качества человека (внутренний локус контроля, мотивационно-потребностная и волевая сферы личности);

3) социально-психологические механизмы (внушение, подражание, подкрепление, заражение; технологии рекламы и пропаганды и др.).

### *Просоциальное поведение*

Так называемое нормативное (социальное) поведение является разновидностью подражания. Термин «социальные нормы» обычно используется для указания на существование стандартов, правил (как предписывающих, так и запрещающих), которых должны придерживаться члены группы или общества. Общество требует от личности конформности, согласия с данными нормами. Соблюдая в своем поведении эти нормы, человек становится похожим на остальных членов группы, социальной общности, приобщается к ней, становится «как все». Получается, что эти внешние по отношению к человеку нормы как бы управляют его поведением, заставляют действовать так, а не иначе.

В то же время даже одинаковые внешние нормы поведения для разных людей имеют различный внутренний смысл. Например, как показано О. Д. Стаматиной (1977), имеются по крайней мере три вида мотивации устойчивого честного поведения, отражающие уровень социальной зрелости личности. Одни обосновывают необходимость такого поведения преимущественно утилитарно-практически: потому, что нечестных лишают доверия, не уважают и т. д. Другие связывают необходимость быть честным с потребностями общества, но подчас рассматривают ее как самопожертвование. Третьи выражают полное осознание

личного и общественного значения этой необходимости, принимают ее как самостоятельную ценность, безотносительно к возможным последствиям.

Нормы социального поведения не выполняются сами собой. Они должны быть интериоризованы, должны стать — по Шварцу — «личными нормами». Кроме того, существует ряд факторов, снижающих их императивность. В частности, в связи с этим Д. Дарли и Б. Латане (J. Darley, B. Latane, 1968) выдвинули тезис о феномене социального торможения при оказании помощи во время чрезвычайных происшествий. Этот феномен проявляется в трех вариациях.

Первая — это препятствие публики: в присутствии других людей человек стремится избежать действий, которые могут смутить его. Поэтому, остерегаясь попасть впросак, он сдерживается и ничего не предпринимает. Вторая вариация — социальное влияние: наблюдая за поведением других людей, присутствующих при чрезвычайном происшествии, человек может решить, что его вмешательство нежелательно или что ничего особенного не происходит. Побуждение оказать помощь снова затормаживается. Третья вариация — диффузия ответственности: присутствие других людей ослабляет у субъекта чувство ответственности, которая распределяется между всеми. Но поскольку так думает каждый, то в группе люди реже приходят на помощь пострадавшему.

С другой стороны, при принятии группового решения «диффузия ответственности» способствует росту уровня риска, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия.

Так, И. Дженис (1972), анализируя различные военные и политические решения, открыл явление, названное им «групповое мышление» (groupthink). Оно означает стиль мышления людей, которые полностью включены в единую группу, и в этой группе стремление к единомыслию важнее, чем реалистическая оценка возможных вариантов действий. Это мышление характеризуется конформизмом, тенденциозным подбором информации, сверхоптимизмом, убеждением во всеисильности группы и в непогрешимости ее взглядов. Все это увеличивает вероятность принятия рискованных решений. Несмотря на то что ошибочность взглядов и решений такой группы вскоре становится очевидной, принятый курс действий и разработанные концепции, вместо кардинального их изменения, продолжают отстаиваться и осуществляться. Очевидно, что феномен «группового мышления» относится не только к политикам и военным, но и к научным коллективам; и здесь за примерами далеко ходить не надо, достаточно вспомнить некоторые физиологические и психологические школы (и поведение их представителей в процессе устных и печатных дискуссий), которые десятилетиями могут «вариться в собственном соку», «пережевывая» идею, выдвинутую лидером школы.

Нормативное поведение, связанное с предъявлением группой определенных требований к субъекту, может приводить к такому явлению, как перфектализм. Это происходит в том случае, когда для исполнения желаемой социальной роли человеку не хватает ни способностей, ни образования. Он прилагает все силы, перенапрягается; происходит конфликт между исполняемой ролью и «Я», при котором оценка роли значительно превышает оценку

собственного «Я». В результате человек становится перфекталистом, изнуряющим себя непосильным трудом.

Иногда следование принципу неукоснительного соблюдения правил, служебных обязанностей приводит к неадекватному поведению. Примером этого может служить поведение двух сторожей берлинского метро во время бегства гитлеровцев из города в мае 1945 года при наступлении наших войск. Пытаясь уйти из города по тоннелям метро, на одном из его участков беглецы наткнулись на водонепроницаемую переборку, препятствовавшую дальнейшему продвижению. Разъяренные люди требовали от сторожей поднять ее, но те отказывались, ссылаясь на какой-то параграф из Устава 1923 года, который действительно предписывал опускать переборку каждый вечер после прохода последнего поезда. В течение многих лет в обязанности этих сторожей входило следить за этим. И хотя уже более недели здесь не проходил ни один поезд, эти законопослушные служаки все равно действовали согласно уставу.

В западной психологии значительное внимание уделяется рассмотрению мотивации помощи. В зависимости от того, какие цели преследует человек, оказывающий помощь, она делится на корыстную и бескорыстную (альтруистическую). **Под альтруистическим (просоциальным) следует понимать поведение, направленное на благо других и не рассчитанное на какую-либо внешнюю награду.** Оно в большей степени ведет к благополучию другого человека, чем самого субъекта, и обусловлено не внешним социальным давлением и не присутствием человека, способного оценить благородство поступка субъекта. Это поведение, которое обусловлено наличием у человека ряда душевных качеств (личностных диспозиций) — сострадания, заботливости, чувства долга, ответственности — и отсутствием качеств, не способствующих проявлению альтруизма, — подозрительности, жадности, скептицизма.

Мотивации помощи психологи стали уделять значительное внимание лишь с 60-х годов XX века, свидетельством чему является наличие в монографии Х. Хекхаузена специального раздела. Диапазон помощи весьма широк: от мимолетной любезности до оказания помощи человеку в опасной для него ситуации ценой собственной жизни. При этом, принимая решение об оказании услуги или помощи, человек учитывает такие факторы, как затраты времени, прилагаемые усилия, денежные расходы, отсрочку своих планов, неудовлетворение своих потребностей, опасность для своего здоровья и жизни.

Поведение, связанное с оказанием помощи, провоцируется ситуацией, в связи с чем мотивацию этого поведения можно отнести к внешнеобусловленной мотивации. При этом важно, как субъект оценивает эту ситуацию, какую значимость ей придает. Важно выяснить, нуждается ли кто-либо в его помощи, какого характера должна быть она, стоит ли ему вмешиваться лично. Например, если у субъекта просят денег, он должен решить, кем является просящий: просто попрошайкой, который пытается его одурачить, или же человеком, действительно находящимся в бедственном положении. Сообщаемые просящим дополнительные сведения влияют на оценку ситуации и принимаемое решение. Как показали Б. Латане и Дж. Дарли (B. Latane, J. Darley, 1970), только при просьбе небольшой суммы денег количество людей, замотивированных на



альтруистический поступок, оказывается значительно меньшим, чем в случае, когда просящий объясняет причину своего бедственного положения («украли кошелек со всей получкой, пенсией и т. п.»). Эти данные не отрицают роли нравственных качеств личности (личностных диспозиций) в проявлении альтруизма, но показывают, что дело не только в них, а в «холодном рассудке», в оценке значимости ситуации (т. е. в оценке ее как действительно требующей помощи). Кроме того, могут играть роль и возникающие у субъекта, при обращении к нему с просьбой, состояния неловкости или страха при мысли об отказе.

Имеет значение и взвешивание субъектом затрат (последствий поступка для себя) и пользы (последствий для обратившегося с просьбой). Человек тем меньше готов оказать помощь, чем дороже она ему обходится, как материально, так и духовно (например, возможность вступления в конфликт с кем-то из-за принятия на себя ответственности (Л. Берковитц, Л. Даниэльс [L. Bercovitz, L. Daniels, 1964])).

«Порог» пробуждения желания оказать помощь зависит от наличия образца для подражания. Например, Х. Хорнштейн, Е. Фиш и М. Холмс (H. Hornstein, E. Fisch, M. Holmes, 1968) установили, что если прохожий находит бумажник с вложенной в него запиской от человека, ранее нашедшего его и сообщавшего, что отправляет этот бумажник его владельцу вопреки совету друга (или несмотря на то, что сам когда-то терял бумажник), то количество людей, возвративших находку владельцу, оказывается в этом случае в три раза больше, чем в случае, когда в записке написано, что бумажник возвращается по совету друга или сообразуясь с собственным опытом.

В реальной ситуации процесс принятия решения о помощи проходит ряд этапов: восприятие ситуации как беды, оценка ее причин, оценка наличных возможностей оказания помощи и выбор одной из них, формирование намерения оказать помощь. На отдельных стадиях этот процесс может замедляться или нарушаться, например из-за наличия других людей, способных оказать помощь {эффект «диффузной ответственности»}. По сути, каждый перекладывает ответственность и формирование намерения оказать помощь на плечи другого. Так, Б. Латане и Дж. Родин (B. Latane, J. Rodin, 1969) показали в эксперименте, что, слыша, как в соседней комнате кто-то падает с лестницы и кричит от боли, бросаются на помощь 70% испытуемых, если они были в своей комнате одни, и только 40% тех, кто находился в комнате вдвоем.

Правда, имеются и исключения. В случае внезапного падения пассажира в поезде метро оказание ему помощи не зависело от количества пассажиров, а ее латентное время с ростом числа пассажиров даже уменьшалось. В организованных группах диффузия ответственности также не наблюдалась. С другой стороны, на нее влияет вид человека, которому требуется помощь: опьянение, сочащаяся изо рта кровь, неопрятный вид увеличивали диффузию ответственности.

Как отмечает Х. Хекхаузен, изучая мотивацию помощи, исследователи явно увлеклись внешними обстоятельствами, затратами времени и усилий, не уделяя должного внимания личностным особенностям. Совершенно очевидно, что одним

из внутренних факторов альтруистического поведения является соблюдение норм или некоторых универсальных правил поведения (одной из них является христианская заповедь «Возлюби ближнего твоего, как самого себя»). Действенность этих заповедей и правил зависит от того, насколько человек интериоризировал их, насколько они стали для него внутренними стандартами, насколько поведение в соответствии с ними является для него ценностью. Чем более интериоризованы нормы в качестве стандартов поведения личности, тем сильнее поведение определяется предвосхищением его последствий для самооценки и тем меньше оно зависит от внешних обстоятельств. Норма социальной ответственности требует оказания помощи старому, больному или бедному человеку (мотив заботливости). Показано (И. Горовиц [I. Horowitz, 1968]), что чем больше нуждающийся в помощи человек считается виновником своего положения, тем меньше окружающие чувствуют себя ответственными за оказание ему помощи. Усиливает готовность к помощи образец чьего-то поведения по оказанию помощи. Причем влияние образца бывает более сильным в случае, когда субъект непосредственно видит саму помощь, а не слушает нравоучительный рассказ о ней (Дж. Браун [J. Brown, 1933]).

Норма взаимности («ты мне — я тебе») обуславливает обмен материальными и благами, действиями, благодеяниями и даже вредом («око за око, зуб за зуб»). Воздаяние как за добро, так и за зло направлено на воссоздание равновесия между индивидами и группами (на то, чтобы «расквитаться») и представляет собой основополагающий принцип, воспринимаемый как **справедливость**. При этом если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности берет на себя помогающий, то это скорее всего реакция признательности за оказанную ранее этому субъекту, помощь. Однако если помощь оказывается с расчетом на взаимность, то она теряет свой альтруистический характер. Мотивация помогающего воспринимается том недоверчивее, чем утрированное кажется помочь и чем менее в ней нуждаются. В таких случаях возникает подозрение, что помощь оказывается с корыстной целью, обязывая получающего помочь компенсировать ее в будущем в соответствии с нормой взаимности.

Но иногда и бескорыстная помощь может вызвать негативную реакцию объекта помощи, например когда он не имеет возможности отблагодарить за нее. Важным свойством личности, predisposing к альтруистическому поведению, является predisposition к сопереживанию человеку, нуждающемуся в помощи (эмпатия). Чем больше человек склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в конкретном случае (Дж. Кок и др. [J. Coke, C. Batson, K. McDevis, 1978]).

По мнению Т. П. Гавриловой (1981) и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах — сопереживания и сочувствия. Сопереживание — это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Сочувствие — это отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (выражение сожаления, соболезнования и т. п.). Первое, считает Т. П. Гаврилова, основано в большей мере на своем прошлом опыте и связано с потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами, второе

основано на понимании неблагополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие. Мне все же представляется, что сочувствие не всегда отражает эмпатию, оно может выражаться даже бесстрастно, просто из вежливости («да, я понимаю, что это неприятно, но меня это не касается, не трогает»,). Кроме того, Л. П. Калининский с соавторами (1981) считают, что при разделении эмпатических реакций вернее было бы говорить не столько о критерии разнонаправленности потребностей; сколько, о степени эмоциональной вовлеченности своего «Я» во время такой реакции. Они полагают, что сопереживание является больше индивидуальным свойством, так как связано с такой типологической особенностью, как слабость нервной системы, а сочувствие — личностным свойством, которое формируется в условиях социального обучения.

Т. П. Гаврилова изучила возрастно-половые проявления той и другой формы эмпатии и обнаружила, что сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии, характерно в большей степени для младших школьников, а сочувствие, как более сложная опосредованная нравственным знанием форма эмпатического переживания, — для подростков. Кроме того, выявилось, что сопереживание взрослым и животным чаще было выражено у мальчиков, а сочувствие — у девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще выражалось девочками, а сочувствие — мальчиками. В целом и мальчики и девочки чаще выражали сочувствие, чем сопереживание.

С. Шварц и Г. Клаузен (S. Schwartz, G. Clausen, 1970) показали, что готовность к оказанию помощи более выражена у людей с внутренним локусом контроля, воспринимающих себя как активных субъектов действия. Е. Стауб (E. Staub, 1974) отмечает положительную роль уровня морального развития и отрицательную роль макиавеллизма (пренебрежение моральными принципами ради достижения цели) для готовности оказать помощь. В связи с этим можно констатировать, что проявление альтруизма связано с двумя мотивами: морального долга (МД) и морального сочувствия (МС). Человек с МД совершает альтруистические поступки ради нравственного удовлетворения, самоуважения, гордости, повышения моральной самооценки (избегание или устранение искажения моральных аспектов Я-концепции представления о себе), относясь при этом к объекту помощи совершенно по-разному (и даже, иногда, отрицательно). Помощь носит жертвенный характер («отрывает от себя»). Люди с МД (а это в основном лица авторитарного типа) характеризуются повышенной личной ответственностью.

Человек с МС проявляет альтруизм в связи с идентификационно-эмпатическим слиянием, отождествлением, сопереживанием, но иногда не доходит до действия. Его помощь не имеет жертвенного характера, альтруистические проявления неустойчивы из-за возможного уменьшения идентификации и повышения личной ответственности.

Установлено, что 15% людей вообще не имеют этих мотивов, остальные примерно поровну делятся на тех, кто имеет одинаковую силу обоих мотивов, и тех, у кого один из мотивов преобладает.

С. Шварц (S. Schwartz, 1977) разработал процессуальную модель альтруистического действия, включающую в себя 4 стадии и 9 этапов.

1. Стадия актуализации — восприятие нужды и ответственности:  
— осознание того, что человек находится в состоянии нужды;  
— понимание того, что существуют действия, способные облегчить его положение;

— признание своей способности содействовать такому облегчению;  
— восприятие себя в определенной мере ответственным за изменение ситуации.

2. Стадия обязанности

— конструирование норм и зарождение переживания моральной обязанности

— активизация существовавших ранее или заданных ситуацией личностных норм.

3. Стадия защиты

— рассмотрение потенциальных реакций, их оценка и переоценка:

— определение затрат и оценка возможных исходов;

— переопределение ситуации и ее переоценка посредством отрицания: состояния нужды (его реальности или серьезности), ответственности за свое действие, уместности актуализированных перед этим норм;

— повторение предшествующих этапов с учетом произведенных переоценок.

4. Стадия реакции:

— действие или бездействие.

К сожалению, Шварц не указывает, к какой стадии или этапу относятся отмечаемые им три причины оказания помощи: эмоциональное или эмпатическое возбуждение, актуализация социальных ожиданий (позитивные или негативные оценки со стороны других) и привлекательность самооценок (сохранение своего «Я» в собственных глазах, избегание ущемления чувства собственного достоинства); он не указывает также, насколько описанные им стадии отвечают альтруистическому поведению (ведь очевидно, что определение затрат и оценка со стороны других противоречат пониманию альтруизма).

#### *Агрессивное поведение*

Согласно одному из определений, предложенному Бассом, агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим.

Второе определение, предложенное, несколькими известными исследователям, содержит следующее положение: чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям. И, наконец, третья точка зрения, высказанная Зильманом, ограничивает употребление термина агрессия попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений.

Несмотря на значительные разногласия, относительно определений агрессии, многие специалисты в области социальных наук склоняются к принятию определения, близкого ко второму. В это определение входит как категория намерения, так и актуальное причинение оскорбления или вреда другим. Таким образом, в настоящее время большинством принимается следующее определение: Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на

оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Это определение предполагает, что агрессию следует рассматривать как модель поведения, а не как эмоцию, мотив или установку. Это важное утверждение породило большую путаницу. Термин агрессия часто ассоциируется с негативными эмоциями, – такими как злость; с мотивами, – такими как стремление оскорбить или навредить; и даже с негативными установками, – такими как расовые или этнические предрассудки. Несмотря на то, что все эти факторы, несомненно, играют важную роль в поведении, результатом которого становится причинение ущерба, их наличие не является необходимым условием для подобных действий. Злость вовсе не является необходимым условием нападения на других; агрессия разворачивается как в состоянии полнейшего хладнокровия, так и чрезвычайно эмоционального возбуждения. Также совершенно не обязательно чтобы агрессоры ненавидели или даже не симпатизировали тем, на кого направлены их действия. Многие причиняют страдания людям, к которым относятся скорее положительно, чем отрицательно.

Ввиду того, что проявления агрессии у людей бесконечны и многообразны, весьма полезным оказывается ограничить изучение подобного поведения концептуальными рамками, предложенными Бассом. По его мнению, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая — вербальная, активная — пассивная и прямая — непрямая. Их комбинация дает восемь возможных категорий, под которые подпадает большинство агрессивных действий. Например, такие действия, как стрельба, нанесение ударов холодным оружием или избиение, при которых один человек осуществляет физическое насилие над другим, могут быть классифицированы как физические, активные и прямые.

### ***РАЗДЕЛ 3. ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ***

#### **Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Предмет и задачи возрастной психологии, основные проблемные поля исследований. Методы исследования.
2. Становление и современные тенденции развития науки и её роль в педагогической практике.
3. Место психологии развития в психологической науке и общегуманитарном знании.

***Основные понятия и термины:*** психология развития, возрастная психология, общегуманитарное знание, инкультурация, геронтопсихология, нарративный анализ, дискурс.

## **Информационный материал**

### **1. Предмет и задачи возрастной психологии, основные проблемные поля исследований. Методы исследования.**

Психология развития – ключевая отрасль психологического знания, изучающая особенности психического развития, феноменологию развития личности на разных этапах онтогенеза.

Предметом этой отрасли психологической науки выступают факты, закономерности и особенности (статусно-демографические, этнокультурные и др.) общего процесса психического развития, формирования и становления личности человека на всех этапах его жизненного пути. В соответствии с этим выделяются такие области:

- Пренатальная психология
- Детская психология
- Психология подростка
- Психология юности
- Психология взрослого человека (акмеология)
- Геронтопсихология

Каждая из обозначенных областей основывается на общих закономерностях психического и социального развития человека, к примеру, в признании априорных влияний на этот процесс природных и социальных факторов. Однако, каждая из них видит предмет своего пристального исследования специфические особенности проявлений развития психики и личности в зависимости от фактора возраста, ибо этот фактор является ключевым в понимании и обсуждении общего хода развития. Приведём пример: внимание как психическое свойство в раннем возрасте 1-3 лет преимущественно непроизвольное. Главное влияние на способность сосредотачиваться оказывает развитие познавательного рефлекса «что это» и возникновение доминанты – очага повышенной возбудимости, в головном мозге. Приём отвлечения от плача, неразрешённого действия (залезать в шкаф, дёргать кошку!) умело используют родители. А привлечь, ещё сложнее удержать внимание на НУЖНОМ для взрослых действии или объекте без внешнего стимула-контроля практически очень сложно. И роль наших социальных влияний очевидно несравнимо менее значима, нежели роль биологического фактора. Другая картина у ребёнка 7 лет. Когда имеет место более высокий уровень социального развития, в частности, сформированность социальных мотивов, мотивов достижения, игрового, главное – начало способности к волевой регуляции. Здесь роль социального фактора превалирует над проявлениями биологических влияний. Но как это происходит, что из социальных влияний более значимо, почему у одного ребёнка высокая концентрация и низкая отвлекаемость, а у другого наоборот. Эти вопросы ставит практика – педагогическая, семейная. И ответы на эти вопросы ищет и даёт уже конкретная область психологии развития – детская психология. Аналогичные задачи решает подростковая, юношеская психология, акмеология, геронтопсихология.

Таким образом, возрастная психология - это психология развития, изучающая особенности психического и личностного (социального) развития человека в отрочестве, юности, в периоды зрелости и поздней взрослости.

### **Задачи:**

- Отразить уникальность каждого возрастного момента в проявлениях психического и личностного развития. Дать полную характеристику самого процесса развития, обусловленного предпосылками и конкретными условиями развития, а также внутренней позицией самой личности.
- Выявить и описать механизмы развития и бытия личности, позитивные и негативные глубинные тенденции развития на каждом возрастном этапе
- Проанализировать на всех возрастных этапах в бытийной жизни и «душевном строе» (терм. Мухиной) противоречивость феноменологии человека, выражающую себя в тенденции к развитию – тенденции к покою; соединённость в одном - человека как социальной единицы и как уникальной субъектности.
- Выявлять и описывать общие и специфические влияния факторов развития: средовых, биологических. В том числе, реальностей существования самого человека – реальности предметного мира, образно-знаковых систем, социального пространства, природной реальности, а также этнокультурных влияний, современных информационных влияний.
- Определять и прогнозировать последствия и эффекты удачной и неудачной социализации личности (педагогической, родительской, профессиональной).

Научные и исторические предпосылки возникновения психологии развития как науки:

- Социальный заказ общества (образование, воспитание, социальная защита)
- Сформированность общенаучных (философских) законов развития природы и общества - от простого к сложному, переход количественных накоплений в качественные изменения, неравномерность, скачкообразность развития, революционный и эволюционный характер;
- Разработанность специальных (общепсихологических) теорий, концепций развития
- Установление фактов «отличительности» в закономерностях развития на разных возрастных этапах
- Накопление фактологического материала, нуждающегося в анализе и обобщении на основании фактора возраста
- Острая потребность прогностического знания для построения программ профилактики отклонений в психическом и личностном развитии; разработки здоровьесберегающих систем в области образования, профессиональной деятельности с целью максимального использования человеческого ресурса и минимизации угроз психическому и психологическому здоровью человека, что является одним из направлений глобальной демографической политики.

**Методы психологии развития** можно дифференцировать согласно предложенной Б.Г.Ананьевым классификации:

- Организационные – метод возрастных срезов: лонгитюдный, сравнительный и метод комплексного изучения человека;
- Эмпирические – батарея методов и частных методик получения научных фактов: наблюдение, эксперимент, тесты, опросные методы (беседа, анкетирование, интервью), нарративный метод, метод дискурсного анализа, биографический метод, анализ продуктов деятельности;
- Методы обработки данных (обеспечивают достоверность выводов и заключений на основе строго статистических уровней значимости влияний, различий и т.п.);
- Интерпретационные (2 принципа интерпретации результатов: принцип формальной логики, принцип соответствия реальному социокультурному контексту).

## **2. Становление и современные тенденции развития науки и её роль в педагогической практике.**

- Соотношение условий и факторов психического и личностного развития на разных возрастных этапах
- Идентификация – обособление (отчуждение) как основные механизмы развития и бытия психики и личности
- Развитие и формирование личности на всех этапах онтогенеза в контексте исторического момента развития на основе метода исторической реконструкции и этнокультурной принадлежности человека
- Гендерно-ролевая социализация личности в разных культурно-исторических средах. Проблема культурной трансмиссии, инкультурации, феномен «культурный шок»
- Социальное развитие личности в условиях неудачной социализации. Проблема референтности агентов и институтов социализации
- Возрастное развитие и зрелость. Проблема инфантилизации, социальной инвалидизации
- Соотношение интеллектуального, эмоционального, духовно-нравственного развития личности на ранних этапах онтогенеза
- Социокультурные факторы психологического здоровья личности на этапе старения
- Культура и субкультура (детская, подростковая, молодёжная) – проблема преемственности и конфликта. Дискриминационные социальные практики (эйджизм, эскапизм и др.)
- Нормальные и аномальные кризисы психического и личностного развития
- Становление идентичности личности (личностной, социальной, гендерно-ролевой) в условиях трансформации общества (изменения ценностно-смысловых паттернов)



- Разработка современных методов и психодиагностического инструментария
- Подготовка прикладных материалов по оптимизации психического и социального развития человека, сохранению его психического и психологического здоровья

### **3. Место возрастной психологии в психологической науке и общегуманитарном знании.**

Психология развития является ключевой областью психологической науки, начиная со второй половины 19 столетия – с момента возникновения и становления детской, подростковой и юношеской психологии. С одной стороны, она основывается на общефилософских и общепсихологических представлениях о человеке, о развитии, об основных исторически обусловленных реальностях бытия человека – в этом видится её тесная связь и преемственность со всеми общегуманитарными науками, в первую очередь, с философией, социологией, культурологией, этикой и др. С другой стороны, она базируется на рассмотрении закономерностей не просто развития, а психического развития, как формы отражения человеком, индивидом пространств своей жизнедеятельности и самого себя - внутреннего мира. Именно психология развития обнаруживает, с одной стороны, сходство в закономерностях, механизмах, условиях развития (общего и психического, социального), с другой стороны, выявляет принципиальные различия и особенности этого многогранного процесса на разных возрастных этапах жизни человека.

Знание именно этих отличительных и специфических для каждого возраста особенностей - отличительного в общепринятом – и позволяет решать все прикладные проблемы как в оптимизации интеллектуальной сферы, гармонизации духовного мира личности, так и в достижении ею высокого уровня субъективной удовлетворённости жизнью, т.е. ощущения психологического комфорта.

Можно более подробно рассмотреть конкретные связи психологии развития с общей, педагогической, социальной психологией; психологией личности, семьи, кризисной, организационной психологией, психологией труда и организации, юридической психологией, педагогикой, социальной педагогикой и другими науками.

Психология развития – это ключ к пониманию всего того, что становится с человеком на каждом этапе онтогенеза. Это понимание и предвидение последствий тех или иных социальных, информационных влияний, источников нарушений, отклонений и аномальных кризисов. Это знание условий, способов и средств обеспечения гармоничного и полноценного психического и личностного развития.

#### **Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Факторы и закономерности психического развития взрослого человека
2. Возрастная периодизация развития взрослого человека

3. Специфика социализации взрослого. Типы жизненного мира взрослой личности

4. Взрослость и зрелость

**Основные понятия и термины:** социализация, возрастная периодизация, типы жизненного мира, взрослость, зрелость личности

## **Информационный материал**

### **1. Факторы и закономерности психического развития взрослого человека**

Развитие является основной категорией, обеспечивающей категориальную и терминологическую преемственность данной отрасли науки с философией, психологией, педагогикой, естественными науками. Каждая из них имеет своё строго предметное определение этого феномена. И, вместе с тем, в этих определениях сохраняется принцип непротиворечивости, сходства и общности.

**Что такое развитие?** Каждая наука по-своему даёт определение этой категории: философия – процесс перехода количественных накоплений в качественные преобразования; в биологии развитие есть эволюционный переход от простых к сложным видам и формам.

**Развитие – это ключевое понятие возрастной психологии. Развитие психики** - это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящих к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований в психике и поведении человека.

**Важная характеристика развития – дихотомия**, то есть наличие антипода, таковым выступает – регресс (негативная динамика), стагнация личности (остановка в развитии, отсутствие позитивной динамики).

#### **Виды развития:**

- общепсихическое развитие (развитие познавательной сферы, интеллектуальных процессов, сенсомоторное развитие);
- социальное развитие (развитие социального в человеке – развитие социальных свойств и качеств, потребностей: очеловечивание человека)
- личностное развитие (формирование личности, социальной субъектности, направленности, ценностно-смысловых конструктов).

Все обозначенные виды развития имеют свойства автономности и в тоже время тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Каждая линия развития имеет свои специфические условия и факторы обуславливания, свои структурно-содержательные параметры, динамические характеристики, сензитивные периоды, этапы латентного развития и кризисы.

Безусловно, важнейшей характеристикой развития является тесная связь положительной модальности всех линий развития: положительная динамика интеллектуального развития и социального (исследования М. Овчинниковой показали положительную связь в развитии мышления ребёнка и становления его

личности; развитие социального интеллекта, коммуникативной компетентности личности тесно связаны с развитием эмоциональной сферы, познавательных процессов и т.п.). И наоборот, неудачная социальная ситуация развития ребёнка в семье, в группе сверстников может опосредовать нарушения познавательных интересов, социальных свойств, отклонения в поведении, речевые задержки и в целом ЗПР.

Относительная автономность каждой линии развития человека обнаруживается в разном темпе, асинхронизации, чувствительности к определенным влияниям – селективности – в разные возрастные периоды. К примеру, в подростковом возрасте личность наиболее сензитивна к влияниям подростковой субкультуры, а в раннем и дошкольном возрасте – к семейным, родительским воздействиям. Сензитивный возраст к обучению – 5-8 лет, а становлению самости, целостной идентичности – юность.

Кроме этого, важно знать, что принято выделять центральные и (побочные) второстепенные линии развития. Так, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, М.И.Лисина указывают, что в раннем возрасте речевое развитие выступает центральной линией, в дошкольном возрасте центральная линия развития психики – развитие памяти, в младшем школьном – мышление.

Каждый возрастной этап характеризуется совокупностью специфических *показателей развития*:

- основные достижения
- образования и новообразования
- ведущий вид деятельности
- характер социальных отношений, социальные роли

Иными словами, существует совокупность специфических закономерностей развития для того или иного возраста. Это позволило разделить весь жизненный путь человека, весь процесс развития на определённые периоды, отличающиеся один от другого своеобразием вышеперечисленных закономерностей. Это и есть периодизация психического развития или возрастная периодизация. Каждый возрастной период (или этап) имея общие черты развития, несёт в себе своеобразное сочетание новообразований и образований, которые видятся основными достижениями возраста. Их наличие рассматривается в качестве показателя нормативности развития (или отставания).

В настоящее время принято выделять *3 группы факторов, влияющих на общепсихическое, личностное и социальное развитие*:

- нормативно-возрастные
- нормативно-исторические
- ненормативные

### **Специфические закономерности развития взрослого человека:**

- отсутствие метаморфоз
- обратимость личностного развития
- «временная перспектива личности»

- стабилизация личностного развития
- система личностных смыслов определяет индивидуальные варианты ценностных ориентаций
- смещение приоритетных потребностей с вещественно-предметных на экзистенциальные

- активность личности – движущая сила её развития во взрослости

*Факторы развития личности взрослого:* произвольность, саморегуляция, преобладание интринсивной мотивации.

## **2. Возрастная периодизация развития взрослого человека**

Критерии возрастной периодизации определяются в разных психологических направлениях по-разному, в зависимости от основных методологических позиций авторов. В тоже время, бесспорными являются, прежде всего, конкретно-исторические, социально-экономические условия социализации, которые соотносятся с разными видами деятельности человека. Важно при возрастной классификации учитывать закономерности морфофизиологического развития человека, которые опосредуют созревание психических функций, определяющих, в свою очередь, саморазвитие и обучаемость ребёнка или взрослого.

Следует знать, что паспортный возраст (биологический) и возраст «актуального психического развития» могут не совпадать. Более того, личностное развитие, обнаруживающее себя в показателях личностной зрелости, далеко не всегда соотносится с взрослостью. Человек может отставать (социальная инвалидизация, инфантилизация) или опережать (акселерация, ранняя одарённость, синдром «дети-индиго») свой биологический возраст.

Несмотря на разнообразие подходов в выборе критериев деления развития на периоды, все они признают ряд общих моментов - принципов построения периодизации.

1. В основе периодизации положен принцип историзма, что означает, что в разные исторические эпохи возрастные стадии психического развития разные. Возьмите 17 век: ребёнок 9 лет работал в Англии наравне со взрослыми, сегодня 9-летний ребёнок не рассматривается как самостоятельная дееспособная личность.

2. Периодизация строится на принципе культурных и этнических традиций. К примеру, взросление на Самоа, островах новой Гвинеи – 11-12 лет, Великобритании – 21 год (можешь самостоятельно и автономно жить, распоряжаться капиталом и т.п.); вступление в брак, участие в выборах, выход на пенсию и т.п. социальные проявления активности соотносятся с видением возраста социальной зрелости личности по-разному в разных культурах и на разных этапах исторического процесса.

3. Уникальность индивидуального темпа развития. Могут иметь место определённые отклонения от средних возрастных рамок в силу индивидуальных особенностей личности, социализирующих условий (дети-Маугли и дети-индиго).

Рассмотрим основные подходы к периодизации и проанализируем сами возрастные периодизации.

**Л.С.Выготский** в качестве критерия возрастной периодизации выделял *психические новообразования*, характерные для конкретного этапа возраста. Он выделял *стабильные и нестабильные (критические) периоды развития*. Именно в кризисные периоды происходит качественная перестройка психических функций и отношений ребёнка, значительные изменения в его личностном развитии. Согласно автору, переход от одного возраста к другому происходит революционным путём (философские законы отрицания отрицания, переход количества в качество).

**А.Н.Леонтьев** усматривал в качестве критерия возрастной периодизации *ведущую деятельность*. По его мнению, развитие ведущей деятельности обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности. *Он даёт определение ведущей деятельности, основными признаками которой всегда будут: это та деятельность, в которой формируются основные психические образования, в которой удовлетворяются основные актуальные потребности, и она занимает наибольшее место в жизнедеятельности человека; внутри её начинают формироваться новые виды деятельности*. Рассмотрим, к примеру, учебно-профессиональную деятельность в юношеском возрасте или игру в дошкольном возрасте.

**Д.Б.Эльконин** полагал, что в основе периодизации лежат критерии: *ведущая деятельность, определяющая возникновение психологических новообразований на каждом возрастном этапе*.

**А.В.Петровский** в качестве критерия усматривал фазы вхождения человека в референтную общность: *адаптация, индивидуализация, интеграция*. В каждой из них происходит развитие и перестройка структуры личности.

Возрастная периодизация, которой традиционно придерживаются по настоящее время в отечественной советской, российской и белорусской психологических школах, основана на идеях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина (включительно юношеский возраст), исследованиях Моргуна В.Ф., Ткачёвой Н.Ю. (зрелость и далее).

### **Периодизация психосоциального развития взрослого человека Э.Эриксона:**

1. Молодость (21-25) – целостная идентичность. Основная психосоциальная задача – поиск спутника жизни, стремление к достижению близости. Приобретения возраста: любовь или одиночество

2. Зрелость (25-65) – расцвет личности - расширение самоидентичности. Основная психосоциальная задача – генеративность, интерес к жизни в противовес самопоглощённости. Приобретения возраста: продуктивность или стагнация. Важнейшее качество личности - забота

3. Старость (свыше 65 лет) – новая форма идентичности – эгоинтеграция. Основная задача – осмысление прожитой жизни: «Доволен ли я прожитой жизнью?». Приобретения возраста: мудрость, осмысленность жизни и целостности своей личности или отчаяние.

### **Периодизация Моргуна В.Ф. и Ткачёвой Н.Ю.:**

1. Юность (18-23) – личностное и профессиональное самоопределение.
2. Молодость (24-30) – поиск жизненных перспектив, выработка индивидуальности.
3. Кризис 30 лет (экзистенциальный кризис) – подведение промежуточных итогов и оценка пройденного жизненного пути; перестройка и корректировка ценностно-смыслового конструкта личности и жизненной перспективы.
4. Расцвет (30-40) – профессиональная компетентность личности, состоятельность семейных отношений, личностная стабильность.
5. Кризис «середины жизни» – мотивационный кризис.
6. Зрелость (40-50) – продуктивность личности во всех сферах жизнедеятельности. Вершина жизненного пути личности.
7. Переход к старости (50-55) – нормативный кризис: изменение социального статуса личности.
8. Старость (пожилой возраст: 55-75);(старческий: 75-90); долгожительство (свыше 90 лет) – реализуется генеративная функция личности – передача жизненного опыта другим поколениям.

#### **Периодизация Русалова В.М.:**

Ранняя зрелость личности (20-40) – вступление в самостоятельную интенсивную личную и профессиональную жизнь

2. Собственно зрелый возраст личности (40-60) – стабильность и продуктивность личности, в основном, в социальном и профессиональном плане.

3. Завершающая стадия зрелости личности (60-65) – отход личности от активной жизни или личностной экспансии.

Обращает на себя внимание антропологическая модель субъективной реальности и основанная в рамках этой парадигмы **периодизация развития Слободчикова В.И.** Психологическая антропология – это учение о субъективной реальности во всей её полноте: онтологии, строении, условиях и движущих силах развития, закономерностях образования в интервале всей жизни человека. Важнейшая идея – разграничение психики как способа взаимодействия живых существ (и человека, и животных) с окружающим миром, и субъектности – как категории, обозначающей специфически человеческий способ бытия. Отсюда: психологическая антропология занимается описанием явлений внутреннего мира человека, выявлением движущих сил и условий развития в пределах его индивидуальной жизни. Субъектность обнаруживает себя в главной способности человека – способности превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования, то есть в способности быть субъектом собственной жизнедеятельности. Это выражается, в частности, в способности к рефлексии. Именно способность к рефлексии видится как механизм становления субъектности и её развития в онтогенезе.

Источник развития субъективной реальности в онтогенезе – это со-бытийная общность или со-бытие. Такое понимание основано на философско-религиозных представлениях о человеке М.Бубера, М.Хайдегера, А.Хомякова.

Предпосылками развития субъективной реальности являются природа и социум. Условиями развития выступают культура и Божественная реальность.

Движущей силой развития – противоречие между процессами обособления и отождествления (индивидуализация – идентификация).

Именно со-бытийная общность позволяет человеку входить в разные общности и приобщаться к культуре. Она позволяет индивидуализироваться и быть схожим и остальными. Поэтому в периодизации развития субъективной реальности в онтогенезе выделены основные базисные человеческие общности, через которые проходит развитие человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

*1 ступень - оживление.* Культурное событие – ребёнок осваивает вместе с матерью собственную телесную, психосоматическую индивидуальность. Приобретение – комплекс оживления тела в сенсорных, двигательных, действенных измерениях, общение.

*2 ступень – одушевление.* Открытие собственной самости. Приобретение – прямохождение и речь.

*3 ступень – персонализация.* Партнёром становится взрослый (учитель, мастер). Осваиваются правила и принципы деятельности во всех областях: науке, искусстве, морали, праве. Приобретение – впервые осознаёт себя автором и творцом своей собственной жизни, принимает ответственность за себя.

*4 ступень – индивидуализация.* Партнёром молодого человека становится человечество, с которым он вступает в отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Приобретение – обособляясь от оценок окружающих, человек становится ответственным за свою самость.

*5 ступень – универсализация.* Выход за пределы индивидуальности человека и вхождение в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей.

### **Внутренняя позиция и развитие взрослого человека**

Человек может подняться в своём онтогенетическом развитии до уровня личности только при наличии социального окружения, при взаимодействии с другими людьми, обеспечивающими передачу социального опыта. При этом человек постепенно формирует и свою собственную внутреннюю позицию, суть которой составляет система личностных смыслов, свой субъективный ценностно-смысловой конструкт, сквозь «призму» которого начинает воспринимать, осмысливать и переживать окружающий мир и самого себя.

Внутренняя позиция личности представляется в виде своеобразной уникальной матрицы сознания, сквозь призму которой мы определённым образом воспринимаем и категоризируем всё происходящее во вне и в своём внутреннем мире.

В психологии определены ряд условий, которые определяют закономерности психического развития личности взрослого.

1. Исходным является уровень психического развития: умственное развитие, способность к самостоятельному построению ценностных ориентаций, поведения в обществе и т.п.

Система личностных смыслов каждого определяет индивидуальные варианты его ценностных ориентаций. Поэтому ценностно-ориентационные позиции людей очень индивидуальны.

2. Смещение потребностей с вещественно-предметных на потребность к созиданию, которая, по мнению А.Н.Леонтьева не знает границ. Этот вывод имеет принципиальное значение: ненасытимости потребности открывает возможность к бесконечному развитию. Действительно, путь к совершенству бесконечен.

3. Одухотворённость социальной среды. Э.В Ильенков обозначил так: «Хотите, чтобы человек стал личностью, тогда поставьте его с самого детства в такие взаимоотношения с другим человеком, чтобы он не только мог бы, но и вынужден был бы стать личностью».

4. Фактор места как условие развития личности.

Сюда относят географическое место жительства человека: жители маленького села и мегаполиса несут на себе отпечаток условий их существования.

5. Активность личности.

Подлинно человеческое бытие - в человеческой активности, которая состоит в изменении обстоятельств и самоизменении. В условиях удачной социализации у человека развиваются *3 вида активности*:

- *Физическая*
- *Психическая* (потребность в познании всего, в том числе и самопознании)
- *Социальная* - потребность в изменении или поддержании человеческой жизни (своей и других) в соответствии со своим мировоззрением, своими ценностными ориентациями. *Позитивная социальная активность* обусловлена феноменом долженствования. *Негативная* – *эгоцентризма*. Социальная активность основана на 3 ипостасях: мировоззрение – долженствование – воля.

Социальная пассивность выражает отсутствие интереса к жизни вообще, деформацию ценностно-смысловых конструктов, отсутствие веры и надежд – следствие разочарований и неудач. Причиной может быть и «пресыщенность потребностей»! Ребёнок-дошкольник ни о чём не мечтает, не имеет заветного желания, так как всё, о чём можно пожелать уже есть. Важно для предупреждения таких симптомов наличие затруднений, широкие интересы, гуманизм. Все виды человеческой активности взаимосвязаны. Потеря человеком одного вида активности не исключает, а может наоборот усилить развитие другого вида. Особенно важна социальная активность, которая выступает фасилитатором других. Важно контролировать, чтобы она имела позитивную модальность, а не так, как у К. Чуковского: «Ну что мне делать, если вредность так из меня и лезет!».

Таким образом, мы проанализировали закономерности развития взрослого человека, факторы психического развития, принятые в современной психологии возрастные периодизации психического и личностного развития взрослого, описали роль внутренней позиции как условия развития личности.

### **3. Специфика социализации взрослого. Типы жизненного мира взрослой личности**



Социализация определяется в широком и узком понимании: как процесс вхождения человека в общество и как процесс освоения и присвоения им социальных норм, культуры. *Виды социализации – первичная, вторичная, онтогенетическая.*

*Фазы социализации – адаптация, индивидуализация, интеграция.*

Результатом социализации становится формирование типично-групповых свойств личности, результатом социального развития – формирование индивидуально неповторимых черт. Очевидно, что степень переработки усваиваемых норм и ценностей различается у детей и взрослых. Поэтому оправдано говорить о различии социализации детей и взрослых:

- Социализация взрослых проявляется в изменении внешнего поведения, у детей – корректируются базовые ценности
- Взрослые могут оценивать нормы, дети - только усваивать их
- Социализация взрослых предполагает понимание ряда «оттенков» норм, детей – выполнение определённых правил
- Социализация взрослых ориентирована на овладение определёнными навыками, детей – на овладение мотивами поведения.

### **Жизненный мир человека и основные линии онтогенеза**

Концепция жизненного пространства («жизненного мира», «психологического мира») разработана К. Левиным. Её суть - индивид и воспринимаемый им окружающий мир представляют собой единое векторное поле, специфика которого определяется потребностной значимостью всего того, что воспринимается и осознаётся. Любой значимый объект обладает силой притяжения или отталкивания определённой интенсивности. В связи с этим возникает соответствующий напряжённый вектор. Каждый вектор имеет, таким образом, определённую валентность (положительную или отрицательную), то есть знак, направление и точку приложения.

Векторное поле жизненного пространства определяет особенности мотивации и поведения индивида предпочтения, характер снятия напряжения, восприятие потребностей и т.п.

Концепция жизненного пространства позволила ввести понятие полевого поведения, описать эффект незавершённого действия.

Эти представления Левина, по сути, являются одним из вариантов деятельностного подхода в психологии. Они исходят из единства индивида и окружающей среды, подразумевают активность личности, её деятельный характер связи с окружением.

Эта концепция позволяет понять, таким образом, многие особенности мотивации человека. Она хорошо описывает динамику мотивационных процессов.

Интересным развитием концепции К. Левина является *типология жизненного пути Ф.Васильюка*. Выделенные им типы жизненного мира соотносятся с так называемыми *центральными жизненными принципами (принципами существования)*. В качестве последних выступают принципы удовольствия и реальности, используемые в психоанализе Фрейда. Васильюк Ф.

ввёл дополнительно принцип ценности, означающий новую ступень в развитии мотивации. Таким образом, тип жизненного мира и соответствующий ему жизненный принцип характеризуют направленность личности.

В основу типологического анализа Ф. Василюком. положено выделение в жизненном пространстве внутреннего и внешнего аспектов (внутреннего мира и внешнего мира). Второе основание типизации – простота - сложность: внутренний мир может быть простым или сложным; внешний мир может быть лёгким или трудным.

В результате выделились *4 типа жизненного мира*:

- Простой и лёгкий
- Простой и трудный
- Сложный и лёгкий
- Сложный и трудный.

**Внутренне простой и внешне лёгкий** – абсолютная пассивность, страдательность, сведение всего к удовольствию-неудовольствию. Центральный принцип – принцип удовольствия (Обломов). Соответственно – гедонистическая линия онтогенеза.

**Внутренне простой и внешне трудный** – наличие трудности – препятствия к удовлетворению потребности. Трудность обуславливает появление опосредованной психикой деятельности. Центральный принцип – принцип реальности. Гипертрофированная одна потребность активизирует деятельность, но не сопутствует развитию других потребностей. Механизм терпения маскирует мотивацию принципа удовольствия (алкоголик перебивается случайными заработками, воровством, но не возникает устойчивой потребности систематически трудиться). Примеры: гипертрофированная потребность в обогащении, карьере, славе. Это скрытая направленность на получение удовольствия! - гедонистическая линия онтогенеза.

**Внутренне сложный и внешне трудный** – появляются противоречащие друг другу потребности и соответствующие им мотивы, возникает борьба разноплановых мотивов, что вызывает необходимость их соподчинения. Стремясь обрести целостность своей личности, человек порождает для себя тот или иной жизненный замысел, воплощая его в реальность своей волей. Воля ведёт борьбу с «борьбой мотивов». Центральным жизненным принципом становится принцип творчества. Именно этот тип отражает мотивационную сферу личности в целом!!! Сочетание внутренней сложности и внешней трудности определяет общую ориентацию на эгоцентрические, узко личностные интересы и ценности.

**Внутренне сложный и внешне лёгкий** – в реальности он не существует в таком сочетании, так как в онтогенезе сложность появляется после трудности! Поэтому мы имеем реально внутренне сложный и внешне «как бы лёгкий» жизненный мир, в котором внешняя трудность не исчезает, а перестаёт быть значимой («Невыносимая лёгкость бытия» М. Кундеры). Ценности общественного сознания становятся ценностями индивидуального сознания тогда, когда они становятся реально действующими мотивами, то есть внутренними побудителями поведения. Это значит, что они стали собственными ценностями

человека, его смыслообразующими мотивами. В таком случае формируется духовно-нравственная линия онтогенеза.

**Сущностный жизненный мир** - выделяется Ф. Василюком на основании 5-го типа мотивационной системы. Он возникает тогда, когда у человека в общем содержании жизни определяющую роль начинают играть её сущностные стороны. Это «как бы простой и как бы лёгкий» жизненный мир. Главное – сущностное единение с миром реализует основную потребность человека: быть самим собой и в согласии с миром.

*Итак, высший жизненный принцип* – принцип удовольствия проходит полный виток диалектической спирали развития, преобразуясь вначале в принцип реальности (утрачивая связь с гедонистической установкой), затем в принцип ценности - вначале во внешних аспектах, а затем и во внутренних, становясь, таким образом, принципом ценности сущностных отношений.

Таким образом, соответственно рассмотренным типам жизненного мира и высшим жизненным принципам можно выделить 4 различных вида направленности личности, опосредующих 4 основные линии онтогенеза, для каждой из которых характерна своя иерархическая структура уровней мотивации:

1. **Гедонистическая направленность личности** – «простой и лёгкий» и «простой и трудный» жизненный мир – в основе гедонистический жизненный принцип;

2. **Эгоцентрическая** - «сложный и трудный» жизненный мир - в основе – принцип реальности, эгоцентрический мотив;

3. **Духовно-нравственная** - «сложный и как бы лёгкий» жизненный мир – принцип ценности (внешней), духовно-нравственные общечеловеческие ценности;

4. **Сущностная** - «как бы простой и как бы лёгкий» жизненный мир; ценностный принцип внутреннего порядка, доминирует генерализованный мотив сущностного единения с миром.

Основная линия онтогенеза определяется развитием центрального жизненного принципа. Выделяют 2 различные линии онтогенеза жизненного мира: оптимальная линия и неоптимальная линия, сопровождающаяся ломками и сбоями. Оптимальная линия с самого начала обеспечивает незначимость появляющихся трудностей и затем сложности, сохраняет целостность жизненного пространства, единение и согласие с миром.

#### **4. Взрослость и зрелость**

Взрослость и зрелость – до сих пор использование этих понятий нередко вызывает трудности. Можно ли их рассматривать как синонимы или невозможно их контекстуальное применение, и они всегда несут разные смысловые значения. Возможны ситуации их одинакового прочтения, если формулируется мысль о взрослом человеке как носителе социального менталитета, гражданина, обладающего определёнными правами и обязанностями, то есть о любом взрослом человеке. Однако такого понимания зрелости недостаточно, когда речь идёт о более конкретных проявлениях личности и индивидуальности взрослого человека, о его поведении в ситуациях принятия решений, выбора

самостоятельности в оценках и тому подобное. Но именно таким он и предстаёт в разнообразных сферах своей жизнедеятельности. Поэтому так значимо знание сущностных феноменов, в которых реализуется жизненная позиция взрослого человека, аккумулирующая важнейшие его индивидуально-личностные проявления. Этот феномен фиксирует понятие зрелость.

#### **Уровни зрелости человека (по Б.Г.Ананьеву)**

1. Зрелость человека как индивида – соматическая и половая: биологические критерии

2. Зрелость человека как субъекта деятельности и познания: показатели умственного развития, уровень образования, объём трудоспособности

3. Зрелость человека как личности: гражданственная зрелость (юридическая дееспособность, социальная активность)

#### **Основные тезисы:**

1. Уровни зрелости не совпадают во времени.

2. Личностная зрелость выступает и как этап жизни человека и как результат личностного развития.

3. Человек достигает личностной зрелости в процессе личностного роста

#### **Основные научные подходы к пониманию зрелости личности**

##### **(по Журавлёву А.Л.)**

1. Стадия развития личности.

2. Результат общей тенденции психического развития человека.

3. Результат достижения дефинитивной (определённой) стадии личностного развития.

4. Развитие разных модулей психической организации – эмоциональная, интеллектуальная, нравственная, социальная зрелость.

#### **Критерии личностной зрелости:**

**З. Фрейд** – стремление работать, создавая новое и ценное; любить другого ради него самого.

**Э. Эриксон** – целостная идентичность, генеративность, отказ от эгоцентрической позиции, мудрость.

**К. Юнг** – «целостность индивидуальной сущности», «верность собственному закону».

**А. Адлер** – высокая степень социального интереса и активности, следование социальным стандартам. Социальный интерес – показатель психического здоровья личности

**Р. Бернс** – положительная «Я-концепция», внутренняя установка личности на гуманистические ценности

**Г. Олпорт** – зрелость – это личностное здоровье:

- широкие границы «Я», способность к тёплым социальным отношениям.
- положительное представление о себе и терпимость к своим недостаткам.
- умение управлять своими негативными эмоциями, считаясь с тем, как они влияют на окружающих.
- реалистичное восприятие и притязания, способность к самопознанию.
- цельная жизненная философия – наличие доминирующих ценностей, которые придают смысл жизни.

**К.А. Абульханова-Славская** – это этап высших жизненных достижений, этап «акме»:

- способность к пропорциональному жизненным задачам расходованию личностных возможностей и особенностей своего типа личности.
- способность к саморегуляции, жизненному самообладанию.
- самостоятельность в определении жизненных перспектив.
- волевая регуляция индивидуального стиля общения и влияния на окружающих людей

**В.Ф.Моргун и Н.Ю.Ткачёва** – способность к самостоятельному выбору и изменению своей ведущей деятельности и социальной ситуации развития, к самовоспитанию; осознание своей целостности

**В.М. Русалов** – устойчивое единство личностных черт и ценностных ориентаций; развитое нравственное сознание, сложившаяся иерархия мотивов и потребностей с доминированием духовных потребностей; способность к саморазвитию, продуктивность, творчество и ответственность

**А.А. Реан** – «4 кита» личностной зрелости:

- Ответственность
- Терпимость
- Саморазвитие
- Позитивное мышление

### **Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Младенчество.
2. Раннее детство.
3. Дошкольный возраст.
4. Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе

**Основные понятия и термины:** младенчество, сензитивный период, кризис, предметно-орудийная деятельность, соподчинение мотивов, игровая деятельность, детская непосредственность, внутренняя позиция личности, психологическая готовность к школе

### **Информационный материал**

#### **1.Младенчество.**

*Новорожденность.* Процесс рождения — тяжелый, переломный момент в жизни ребенка. Психологи говорят о кризисе новорожденности. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно иные условия: холод, яркая освещенность, воздушная среда, требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания. Приспособиться к этим новым, чуждым для него условиям ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы — безусловные рефлексы. Какие безусловные рефлексы имеет новорожденный? Это, прежде всего, система пищевых рефлексов. При

прикосновении к углам губ или языку появляются сосательные движения, а все остальные движения тормозятся. Поскольку ребенок полностью сосредоточен на сосании, эта реакция была названа «пищевым сосредоточением». Следует также назвать в качестве безусловных группу рефлексов, способствующих самосохранению и развитию детского организма. Они связаны с регуляцией пищеварения, кровообращения, дыхания температуры тела, обменных процессов. Несомненно, врожденными являются сосательные, защитные, ориентировочные, хватательные, опорно-двигательные и ряд других рефлексов; все они отчетливо проявляются уже на втором месяце жизни ребенка. Некоторые рефлексы являются атактистическими — они получены в наследство от животных предков, но бесполезны для ребенка и вскоре исчезают. Так, например, рефлекс, называемый иногда «обезьяньим», пропадает уже на втором месяце жизни. Новорожденный схватывает палочки или пальцы, вложенные в его ладони, так же цепко, как и дитя обезьяны, держащееся за материнскую шерсть при передвижении.

*Вкусовая и обонятельная чувствительность.* Младенец, которому от рождения всего лишь 1—2 дня, уже способен различать химические вещества по вкусу. Он определенно предпочитает сладкие жидкости другим и даже способен определить степень сладости. Обоняние как один из древнейших и важнейших органов чувств начинает у него функционировать также сразу после рождения.

Таковыми же особенностями обладают элементарное зрение, движения и слух.

*Двигательная активность.* Моторика младенца с рождения имеет довольно сложную организацию. Она включает в себя множество механизмов, предназначенных для регуляции позы. У новорожденного нередко проявляется повышенная двигательная активность конечностей, которая имеет значение для формирования в будущем сложных комплексов координированных движений. С первых дней жизни ребенок демонстрирует способность к рефлексорному повороту головы в ответ на прикосновение какого-либо предмета к уголку рта, сильно сжимает ладони при касании их поверхности, совершает общие некоординированные движения руками, ногами и головой.

*Зрительная чувствительность.* У новорожденного имеется способность зрительного слежения за движущимися объектами, поворота головы в их сторону.

*Психическая жизнь новорожденного.*

Как можно описать психическую жизнь новорожденного? Мозг маленького ребенка продолжает развиваться, он не вполне сформирован, поэтому психическая жизнь связана, главным образом, с подкорковыми центрами, а также недостаточно зрелой корой. Ощущения новорожденного недифференцированы и неразрывно слиты с эмоциями. Новорожденный проводит время во сне или дремотном состоянии. Постепенно из этого дремотного состояния начинают выделяться отдельные моменты, краткие периоды бодрствования. Слуховое и зрительное сосредоточение придают бодрствованию активный характер. Слуховое сосредоточение появляется на 2-3 неделе. Позже, на 3-4 неделе, такая же реакция возникает на голос человека. «Комплекс оживления» — примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму, останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная

эмоциональная реакция была названа « комплексом оживления ». Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность — улыбку, знаменует собой появление первой социальной потребности — потребности в общении. Становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период. Заканчивается переходный этап новорожденности. Начинается собственно младенчество.

## **МЛАДЕНЧЕСТВО**

*Физическое развитие ребенка.* Младенец интенсивно растет. Рост здорового ребенка за первый год его жизни увеличивается примерно в 1,5 раза, а вес — почти в 2 раза. Ребенок начинает все более интенсивно и успешно двигаться, значит, приобретает большие возможности познания окружающего мира. Для познавательного развития ребенка наиболее важное значение имеет развитие восприятия и тонких ручных движений. Ребенок схватывает в первую очередь случайно оказавшиеся под рукой предметы, и это отмечается уже на втором - третьем месяце жизни. Затем движения руки становятся более целенаправленными и управляемыми зрительным восприятием. Движения рук младенца, направленные к предмету, ощупывание предмета появляются примерно на четвертом месяце жизни. На следующем этапе, относящемся к возрасту от 4 до 8 месяцев, система скоординированных зрительно - моторных движений усложняется. В ней выделяется фаза предварительного слежения за объектом до того, как он будет схвачен. В 5-6 месяцев ребенок уже может схватить предмет, что требует сложных зрительно - двигательных координации. Значение этого момента для дальнейшего развития велико: хватание — первое целенаправленное действие ребенка, оно является обязательным условием, основой освоения манипуляций с предметами.

Во втором полугодии движения рук и соответствующие действия интенсивно развиваются. Ребенок размахивает схваченными им предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку. Развертываются цепи одинаковых, повторяющихся действий, которые Жан Пиаже назвал круговыми реакциями. После 7 месяцев встречаются «соотносящие» действия: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек.

На втором полугодии дети начинают подражать движениям взрослых, повторять их и тем самым оказываются практически подготовленными к началу научения путем подражания (викарное научение). После 10 месяцев появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых. Ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком.

К концу младенческого возраста у ребенка возникает особая форма движения, служащая для направления внимания взрослого человека. Это в первую очередь указательный жест, адресованный взрослому, сопровождающийся соответствующей мимикой. Ребенок указывает взрослому рукой на то, что его интересует, рассчитывая на его помощь. К концу года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действий с ними. Разнообразные действия приводят его к открытию все новых и

новых свойств окружающих его объектов. Ориентируясь в окружающей действительности, он интересуется не только тем, «что это такое», но и тем, «что с этим можно делать».

### **Развитие познавательных процессов**

*Восприятие.* Из всех органов чувств, главнейшее значение для человека имеет зрение. Оно первым начинает активно развиваться в самом начале жизни. Уже у месячного ребенка можно зафиксировать следящие движения глаз. Сначала такие движения осуществляются в основном в горизонтальной плоскости, потом появляется слежение по вертикали и, наконец, к двухмесячному возрасту отмечаются элементарные криволинейные, например круговые, движения глаз. Зрительное сосредоточение, т.е. способность фиксировать взор на предмете, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. На втором месяце жизни ребенок может самостоятельно переводить взгляд с одного предмета на другой. После второго месяца сосредоточение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7-8 минут. Становится возможным прослеживание движущихся предметов. В 4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двигается и повизгивает. К 2-3 месяцам младенцы обычно проявляют интерес к объектам, которые в какой-то мере отличаются от тех, что наблюдались ими раньше. Но реакция на новизну появляется только в относительно узком диапазоне изменений. Не только хорошо знакомые, но и совершенно новые объекты не привлекают надолго внимания ребенка. Более того, новые, значительно отличающиеся от ранее увиденных предметы могут вызвать тревогу, испуг или плач. Ребенок различает зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложности и цвету. На цвет он может реагировать уже в 3-4 месяца: если его кормить только из красной бутылочки, он безошибочно выберет ее среди бутылочек других цветов. Эта реакция вырабатывается по типу условнорефлекторных связей. Активный же интерес к цвету появляется позже, с 6 месяцев.

Развивается также пространственное восприятие, в частности, восприятие глубины. Американские психологи провели красивый эксперимент с «обрывом»: младенца помещали на стеклянный стол, под которым находились две большие доски, прикрепленные на разных уровнях. Разница в уровнях эти досок, обтянутых яркой, в крупную клетку материей, и создавала иллюзию обрыва. Маленький ребенок, тактильно ощущая ровную поверхность стекла, ползет к матери, не замечая глубины. После 8 месяцев большинство детей избегают «обрыва» и начинают плакать.

Познавательному развитию ребенка способствует разнообразие впечатлений, которые он получает. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны удовлетворять его потребность в новых впечатлениях, стараясь, чтобы окружающая его обстановка не была однообразной, неинтересной. Познавательное развитие (в первую очередь, развитие восприятия) младенцев, живущих в однообразной среде, оказывается несколько замедленным по сравнению с развитием тех, кто живет в разнообразной обстановке и получает больше новых впечатлений.



*Память.* Познавательное развитие младенца предполагает включение механизмов памяти, естественно, простейших ее видов. Специфика ассоциативной памяти, которая уже есть у детей младенческого возраста, состоит в том, что довольно рано они оказываются способными к созданию и сохранению временных связей между сочетаемыми раздражителями. К концу первого месяца жизни появляются первые условные рефлексy. В частности, ребенок начинает реагировать на позу кормления: как только он оказывается в определенном положении на коленях матери, у него возникают сосательные движения. Условные рефлексy появляются при сочетании первоначально незначимого условного раздражителя с раздражителем безусловным (вызывающим безусловный рефлекс). Например, ребенок, видя в окне проходящий мимо автобус, вдруг слышит удар грома, пугается и начинает плакать. В следующий раз, когда он видит автобус, он снова испытывает чувство страха. Из видов зрительной памяти первым появляется узнавание. Уже в раннем младенчестве дети способны соотносить новые впечатления с имеющимися у них образами. Если ребенок, получив новую куклу, какое-то время рассматривает ее, на следующий день он может ее узнать. В 3-4 месяца он узнает ту игрушку, которую показывал ему взрослый, предпочитая ее остальным, находящимся в поле его зрения, 4-месячный ребенок отличает знакомое лицо от незнакомого.

Если на первом полугодии жизни ребенок обнаруживает способность узнавать предметы, то в течение второго полугодия жизни он демонстрирует возможность восстановления образа предмета по памяти. Простой и эффективный способ оценить умение ребенка воспроизводить образ заключается в том, чтобы спросить его, где находится известный ему предмет. Ребенок, как правило, начинает активно искать этот предмет поворотами глаз, головы, туловища. К 1 году все дети находят игрушку через 1-3 секунды после того, как ее спрятали. Большинство из них вспоминает, под каким платком она находится, даже через 7 секунд. Таким образом, после 8 месяцев появляется воспроизведение — восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет исходного объекта.

#### *Развитие речи и мышления*

Развитие речи и мышления начинается в младенческом возрасте, но в течение первого года жизни формирование этих двух функций идет относительно независимыми путями. Речь преимущественно развивается как средство общения на основе способности ребенка к пониманию эмоционального состояния другого человека по его мимике и жестам. Первичному развитию наглядно - действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук и совершенствование работы органов чувств. Для дальнейшего развития этой формы мышления необходимо совершенствование ориентировочно - исследовательской деятельности младенцев.

Развитие речи. Обозначим основные этапы развития речи в младенческом возрасте. К концу первого месяца жизни у ребенка возникает специфическая реакция на человеческую речь — особое внимание к ней, называемое слуховым сосредоточением. В развитии речи ребенка можно выделить несколько аспектов - лексический аспект речи (произнесение слов), семантический аспект (понимание слов), интонационно - эмоциональный аспект речи.

Развитие лексической стороны речи. В возрасте около 1 месяца новорожденный начинает произносить какие-либо простые звуки типа а-а, у-у, э-э. Около двух-четырех месяцев от рождения возникает гукание, затем — в 4—6 месяцев — гуление, повторение простых слогов. В 4—8 месяцев ребенок начинает произносить односложные слова типа «баба», «мама». Во втором полугодии жизни появляется лепет, а в 9—10 месяцев в речи младенца замечаются первые псевдослова — сочетания звуков, которые выполняют сигнальную функцию и еще не обладают постоянными значениями. Качество и частота лепета ребенка в первом полугодии его жизни не определяют речевое развитие ребенка в более поздние годы. Во второй половине первого года жизни у младенцев появляется явное намерение общаться с окружающими, причем соответствующую потребность ребенок вначале выражает языком мимики и жестов. Младенцы знают и понимают гораздо больше слов, чем произносят. Около одного года слова, произносимые ребенком, приобретают определенный смысл, отнесенность к конкретному предмету или человеку. Появление и развитие интонационно-эмоциональной стороны речи ребенка можно проследить следующим образом. Уже на втором месяце жизни у самих детей различаются звуки голоса, свидетельствующие об особенностях их внутренних состояний, например звуки удовольствия или неудовольствия. Начиная с третьего месяца жизни, появляются смех и проявление радости, которые к концу первого полугодия приобретают довольно устойчивый характер. С семи месяцев жизни в голосе ребенка выделяется интонация, связанная с обращением, просьбой. С десяти месяцев появляются голосовые признаки настойчивости. На основе интонационного структурирования речи возникает возможность невербального общения взрослого и ребенка еще до того, как ребенок начинает овладевать речью. Первые произносимые им звуки речи несут в себе значительные отпечатки эмоциональной экспрессии.

Развитие семантической стороны речи. Способность к хорошему пониманию речи взрослого младенец демонстрирует во второй половине первого полугодия жизни. Это проявляется в том, что на отдельные слова и фразы он реагирует специфическими комплексами выразительных движений. Первоначально дети лучше понимают жесты, чем слова, и это, по-видимому, говорит о том, что способность к восприятию и правильному пониманию языка мимики и жестов является у человека врожденной. Начиная со второго полугодия жизни, степень понимания ребенком речи взрослого начинает быстро увеличиваться. В 6—6,5 месяцев ребенок связывает воспринимаемый предмет с его именем. Около 8 месяцев появляется отчетливая ориентировочно-исследовательская реакция в ответ на название предмета: поворот головы в его сторону, продвижение в направлении предмета, захват его руками, рассматривание, манипулирование. Примерно в 10 месяцев наряду с эмоционально-жестовым и речевым общением у ребенка появляется новая его форма — предметное общение. В ответ на название взрослым какого-либо предмета ребенок берет его и протягивает взрослому. Многие слова и их значения дети усваивают с помощью «ритуала называния», который родители выполняют с того момента, когда ребенок начал самостоятельно произносить

сочетания звуков, напоминающие слова. К концу первого года жизни ребенок точно понимает в среднем примерно 10—20 слов и определенным образом реагирует на них. В ответ на произнесение взрослым названия предмета он, например, поворачивает голову в сторону этого предмета и активно ищет его. Младенец 7—8-месячного возраста способен выполнять простые движения по словесной инструкции, выбирать один предмет из двух - трех находящихся в поле его зрения, не только начинать, но и прекращать начатое действие по словесной инструкции. Последнее наблюдается примерно в 10—12 месяцев. Уровень понимания слов ребенком мало зависит от уровня развития у него продуктивной речи. Средний запас слов, используемых полуторагодовальными детьми, равен примерно 50. Поначалу дети приписывают словам иные значения, чем взрослые. Одно слово для ребенка может выражать мысль, заключенную для взрослого в целом предложении и даже нескольких связанных друг с другом фразах.

*Развитие мышления.* По мнению Дж. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Восприятие и действие — та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления в младенческом возрасте. В течение года усложняются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем используя двигательную активность. Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок.

*Эмоционально - личностное развитие.* На протяжении младенческого возраста наблюдается, наряду с познавательным, и эмоциональное развитие. Эта линия развития тоже непосредственно зависит от общения с близкими взрослыми. В первые 3-4 месяца у детей проявляются разнообразные эмоциональные состояния: удивление в ответ на неожиданность, тревожность при физическом дискомфорте (усиление движений, повышение сердечного ритма, зажмуривание глаз, плач), расслабление при удовлетворении потребности. После того как ребенок научился узнавать и бурно радоваться маме (с этого, собственно, и начинается младенчество как возрастной период), он доброжелательно реагирует на любого человека. После 3-4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Однако если тот демонстрирует свое доброе отношение, разговаривает с ребенком и улыбается ему, настороженное внимание сменяется радостью. В 7-8 месяцев беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается. Особенно бояться дети остаться наедине с незнакомым человеком. В таких ситуациях одни отползают подальше, отворачиваются, стараются не обращать внимания на нового человека, другие — громко плачут. Примерно в это же время, между 7 и 11 месяцами, появляется так называемый «страх расставания» — грусть или острый испуг при исчезновении мамы (когда ее долго нет или она просто на какое-то время вышла).

## **КРИЗИС 1 ГОДА**

*Аффективные реакции.* Переходный период между младенчеством и ранним детством называют кризисом 1 года. Как всякий кризис, он связан со

всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций. Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, его слов, его жестов и мимики, или понимают, но не выполняют то, что он хочет. При переходе ко второму году жизни многие дети начинают проявлять непослушание. Оно выражается в том, что ребенок с удивительным упорством начинает повторять те действия, которые взрослые запретили ему выполнять. Причина данного поведения состоит в том, что ребенок начинает активно изучать окружающий мир и получает удовлетворение от производимых им самим эффектов. В то же самое время его желание наталкивается на непонимание и сопротивление взрослых. В ответ на прямое запрещение со стороны взрослого ребенок начинает проявлять упрямство и упорно пытается повторять именно то, что ему запрещается. Это есть форма протеста ребенка против неадекватного поведения взрослого в отношении его. Иногда в ответ на запрет ребенок начинает капризничать, плакать, бросается на пол, ведет себя демонстративно непослушно. Этот онтогенетически первый жизненный кризис есть признак развития ребенка, его готовности перейти на следующий уровень зрелости. Ребенок и раньше был знаком со словом «нельзя», но в кризисный период оно приобретает особую актуальность. Аффективные реакции при очередном «нельзя» или «нет» могут достигать значительной силы: некоторые дети пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками и ногами. Чаще всего появление сильных аффектов у ребенка связано с определенным стилем воспитания в семье. Это или излишнее давление, не допускающее даже небольших проявлений самостоятельности, или непоследовательность в требованиях взрослых, когда сегодня можно, а завтра нельзя, или можно при бабушке, а при папе — ни в коем случае. Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, наконец, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

*Автономная речь.* Главное приобретение переходного периода — своеобразная детская речь, называемая Л. С. Выготским автономной. Она значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме, и по смыслу. Детские слова по своему звучанию иногда напоминают «взрослые», иногда резко отличны от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых (например, «ика» — шкаф, «гилигилича» — карандаш), слова — обрывки слов взрослых («как» — каша, «па» — упала), слова — искажения слов взрослых, сохраняющие их фонетический и ритмический рисунок («тити» — часы, «ниняня» — не надо), звукоподражательные слова («ав - ав» — собака, «му-му» — корова). Еще более интересны семантические различия. Маленький ребенок вкладывает в слово совсем другой смысл, чем взрослый человек, поскольку у него еще не сложились наши «взрослые» понятия. Ребенок не может так обобщать предметы. У него своя логика, и его слова становятся многозначными и ситуативными. Чтобы понять смысловую сторону автономной речи, обратимся к классическому примеру Чарльза Дарвина, описавшего автономную детскую речь на основе наблюдений за своим внуком. Гуляя с внуком по парку, он наблюдал возникновение нового слова. Мальчик,

восхищенный открывшимся видом на пруд, по которому плавала утка, произнес: «Уа». Это слово он повторил дома, увидев пролитое на столе молоко, а затем начал так называть всякую жидкость — молоко в бутылке, вино в бокале. Только проследив всю цепочку объектов, объединенных одним детским словом, мы можем судить о его значении. Первоначально это была целостная ситуация — утка на воде. Затем появился ряд других значений, следующих из отдельных частей целой картины: поверхность пруда соединилась в представлениях мальчика с блестящей лужицей от пролитого молока и вообще со всякими жидкостями; другая линия значений протянулась от утки — к изображениям птиц на монетах и к предметам, имеющим ту же форму и цвет, что и монеты. Такая отнесенность слова к разным объектам называется многозначностью.

Можно выделить ряд особенностей автономной речи. Автономная речь возникает только при яркой аффективной окраске воспринимаемой ребенком ситуации и активности самого ребенка, переживающего эту ситуацию. Поэтому говорят, что образование многозначных слов имеет эмоционально - действенный характер.

Еще одна особенность автономной речи — своеобразие связей между словами. Язык маленького ребенка аграмматичен. Слова не объединяются в предложения, а переходят друг в друга как междометия, напоминая ряд бессвязных восклицаний. Автономная детская речь понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком и понимающим значения его слов. Общение с другими взрослыми с помощью такой речи почти невозможно, хотя здесь могут помочь неязыковые средства — жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающие непонятные слова.

Итак, годовалый ребенок, вступая в новый период — раннее детство, — уже многое может: он ходит; выполняет различные действия с предметами; его действия и восприятие можно организовать с помощью речи, так как он понимает обращенные к нему слова взрослых. Он начинает говорить и, хотя его речь непонятна большинству окружающих, его возможности общения с близкими людьми значительно расширяются. Центральным новообразованием данного возрастного периода является потребность в общении со взрослым, обеспечивающая познавательное и эмоциональное развитие ребенка.

## **2. Раннее детство.**

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

Новообразования младенческого возраста приводят к тому, что меняются отношения между ребенком и взрослым, что в свою очередь ведет к формированию новой социальной ситуации развития, которая заключается в *возникновении совместной деятельности ребенка и взрослого*, а также в том, что данная деятельность становится предметной. Суть совместной деятельности состоит в усвоении общественно выработанных способов употребления предметов, т. е. взрослый учит ребенка правильно пользоваться окружающими предметами, а также объясняет, для чего они нужны и где их надо использовать.

Социальная ситуация развития ребенка в этом возрасте выглядит так: «Ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый». Как видно из этой триады, важным для ребенка является предмет. Убедиться в этом можно, наблюдая за тем, как ребенок играет: он постоянно смотрит на тот предмет, которым увлечен, будь то машинка, стул, кукла, ложка и т. д. Может возникнуть ощущение, что ему ничего больше не требуется и никто не нужен, его внимание сосредоточено только на объекте увлечения. Но это не так, поскольку без взрослого ребенок не может овладеть человеческими способами употребления предметов.

Совместная деятельность становится предметной, потому что мотив этой деятельности заключается в самом предмете и способе его употребления. Общение в этом возрасте приобретает форму организации предметной деятельности. Иными словами, оно происходит в момент объяснения правильности употребления того или иного предмета. Общение развивается интенсивно и становится речевым, потому что овладение предметами с использованием только эмоциональной окраски не может быть эффективным.

Развитие познавательной сферы. В этом возрасте развиваются восприятие, мышление, память, речь. Этот процесс характеризуется вербализацией познавательных процессов и возникновением их произвольности.

**Развитие восприятия** определяется тремя параметрами: *перцептивными действиями* (целостностью воспринимаемого предмета), *сенсорными эталонами* (возникновением эталонов ощущений: звуковых, световых, вкусовых, тактильных, обонятельных) и *действиями соотнесения*. Иначе говоря, процесс восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств, признаков, свойств; составлении на их основе определенного образа; соотнесении данных образов-эталонов с предметами окружающего мира. Так ребенок учится делить предметы на классы: куклы, машины, мячи, ложки и т. д.

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

Со второго года жизни восприятие ребенка меняется. Научившись воздействовать одним предметом на другой, он оказывается способным предвидеть исход ситуации, например, возможность протаскивания шарика через отверстие, перемещения одного предмета при помощи другого и т. д. Ребенок может различать такие формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник; цвета – красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

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

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

В раннем детстве продолжается **развитие мышления**, которое от наглядно-действенного постепенно переходит в наглядно-образное, т. е. действия с материальными предметами заменяются действиями с образами. Внутреннее развитие мышления идет таким образом: развиваются интеллектуальные операции и формируются понятия.

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

Особенностью мышления в раннем детстве является синкретизм. *Синкретизм* означает нерасчлененность: ребенок, решая задачу, не выделяет в ней отдельных параметров, воспринимая ситуацию как целостную картину. Роль взрослого в данном случае заключается в выделении из ситуации и анализе отдельных деталей, из которых ребенок потом выделит главные и второстепенные.

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

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

**Развитие речи.** До года ребенок уже может называть вещи своими именами. Он имеет богатый опыт познания окружающего мира, у него сложилось представление о родителях, пище, об окружающей обстановке, игрушках. И все же из множества качеств, заключенных в слове как в понятии, ребенок сначала усваивает только отдельные свойства, характерные для того предмета, с которым первоначально это слово оказалось связанным в его восприятии.

Годовалый ребенок реагирует на слова как на ситуацию в целом. Слово оказывается связанным с обстановкой, а не с представляющим ее предметом. Ребенок внимательно наблюдает за мимикой, жестами говорящего взрослого, улавливая по ним смысл того, что говорится.

С 11 месяцев начинается переход от дофонемной речи к фонемной и становление фонематического слуха, который заканчивается к двум годам, когда ребенок может различать слова, отличающиеся друг от друга одной фонемой. Переход от дофонемной к фонемной речи продолжается 3 года и заканчивается на четвертом году жизни. В 3 года ребенок научается правильно применять падежи,

начинает пользоваться сначала однословными предложениями, затем, в возрасте от 1,5 до 2,5 лет, может комбинировать слова, объединяя их в двух-трехсловные фразы или предложения из двух слов, где есть и подлежащее и сказуемое. Потом благодаря развитию грамматической структуры речи он овладевает всеми падежами и способен с помощью служебных слов строить сложные предложения. В это же время возникает сознательный контроль за правильностью произношения речевых высказываний.

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

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

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

*В развитии речи были выделены следующие этапы:*

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

*Основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста таковы.*

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



- Развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи.

Личностное развитие.

В раннем детстве наряду с развитием познавательной сферы идет и личностное развитие. В первую очередь происходит *личностная социализация* ребенка, так как, наблюдая за взрослыми, он старается подражать им: делать так, как делают они, вести себя так, как они ведут себя в тех или иных ситуациях. Процесс подражания идет через общение и взаимодействие взрослого и ребенка. Таким образом, наблюдение за поведением людей и подражание им становится одним из основных источников личностной социализации ребенка. В развитии личности немаловажную роль играет и чувство привязанности, которое формируется у ребенка к концу первого года жизни и продолжает развиваться в раннем детстве. Причина привязанности, возможно, кроется в том, что взрослые удовлетворяют основные потребности ребенка, снижают их тревожность, обеспечивают безопасные условия существования и активного изучения окружающей действительности, формируют основу для нормальных взаимоотношений с людьми в более зрелом возрасте.

Когда мать находится рядом с ребенком, он более активен и склонен к изучению окружающей среды. Положительная оценка поступков и личных качеств ребенка родителем формирует у него чувство уверенности в себе, веру в свои способности и возможности. Если ребенок привязан к своим родителям, и они платят ему тем же, то он более послушен и дисциплинирован. Если родители доброжелательны, внимательны и стремятся удовлетворять потребности ребенка, то у него вырабатывается личная, персональная привязанность.

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

В раннем детстве происходит *становление самосознания*. Развитие самосознания введет к формированию *самооценки* (подробно об этом см. 3.6). Отмечается развитие *самостоятельности*. Фраза «Я сам» как нельзя лучше говорит о ее проявлении. Ребенок уже не всегда хочет, чтобы ему помогали. Овладев ходьбой, он находит себе преграды, препятствия и старается их преодолеть. Все это доставляет ребенку удовольствие и свидетельствует о том, что у него начинают складываться такие качества, как сила воли, настойчивость, целеустремленность.

В этом возрасте у многих детей проявляется непослушание. Когда им говорят, что так делать нельзя, те продолжают делать по-своему. Зачастую это происходит из-за стремления детей как можно быстрее познать окружающий мир.

С 1,5 лет ребенок начинает осознавать свои возможности и собственные качества личности. Двухлетний ребенок понимает, что может оказывать влияние на людей и добиваться желаемой цели. У детей начинает развиваться *эмпатия* – понимание эмоционального состояния другого человека. Можно наблюдать, как полуторагодовалый ребенок стремится утешить расстроенного человека: он обнимает его, целует, дает ему игрушку и т. д. У ребенка появляется потребность в *достижении успеха*. Эта потребность формируется поэтапно. Сначала ребенок

начинает осознавать свои успехи и неудачи, затем может объяснить успехи и неудачи других людей, потом он приобретает способность различать задания по степени трудности и оценивать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения данного задания, и, наконец, может оценивать свои способности и прилагаемые усилия.

**Кризис 3-х лет.** Характеризуется тем, что личностные изменения, происходящие с ребенком, приводят к изменению его отношений со взрослыми. Этот кризис возникает потому, что ребенок начинает отделять себя от других людей, сознает свои возможности, ощущает себя источником воли. Он начинает сравнивать себя со взрослыми, и у него невольно возникает желание выполнять те же действия, что и они, например: «Когда я вырасту большой, буду сам чистить зубы».

В этом возрасте появляются следующие черты: негативизм, упрямство, обесценивание, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм. Эти характеристики описал Л.С. Выготский. Он считал, что возникновению подобных реакций способствует зарождение потребности в уважении и признании.

*Негативизм* проявляется в негативной реакции на требование или просьбу взрослого, а не на само действие. Например, ребенок игнорирует требования одного члена семьи или воспитательницы, а других слушается. Было замечено также, что негативизм в основном проявляется во взаимоотношениях с родными, а не с посторонними людьми. Возможно, подсознательно ребенок чувствует, что такое поведение по отношению к родным не принесет ему серьезного ущерба. Поэтому надо помнить, что негативизм и непослушание – разные вещи.

Еще одна характеристика кризиса трех лет – *упрямство*. Его причина не в стремлении ребенка во что бы то ни стало получить желаемое или требуемое, а в том, чтобы с его мнением считались. Ребенку неважно, получит он эту вещь или нет, ему необходимо утвердиться в своей «взрослости», в том, что его мнение тоже что-то значит. Поэтому упрямый ребенок будет настаивать на своем даже в том случае, если данная вещь не очень ему нужна.

Следующая характеристика – *обесценивание* – присуща всем кризисам. Проявляется оно в том, что начинают обесцениваться все привычки и ценности, которые раньше были дороги. Например, ребенок может бросить и даже сломать любимую в прошлом игрушку, отказывается соблюдать ранее принятые правила поведения, теперь считая их неразумными, и т. д.

*Строптивость* направлена против принятых норм поведения в семье и схожа с негативизмом и упрямством. Например, если в семье принято вместе ужинать, то ребенок начинает отказываться есть именно в это время, а затем у него появляется аппетит.

*Своеволие* выражается в стремлении ребенка делать все самому. Если в младенчестве он стремился к физической самостоятельности, то сейчас его поведение направлено на самостоятельность намерений и замыслов. Такое поведение проявляется не только в предлагаемых взрослым действиях, например: «Сделай это сам», «Ты уже большой и можешь это сделать» и т. д., но и в упорном стремлении поступать так, а не иначе. Это чувство до такой степени захватывает ребенка, что он открыто противопоставляет свои желания ожиданиям

других. Проявление самостоятельности отражается на взаимоотношениях со взрослыми. Когда ребенок осознает, что может что-то сделать *сам*, помощь взрослых ему не нужна. Они должны понимать это и стараться избегать негативных высказываний по данному поводу, не критиковать ребенка, а позволять ему проявлять самостоятельность.

*Протест-бунт* выражается в частых ссорах детей с родителями. По утверждению Л.С. Выготского, «ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними» (Выготский Л.С., 1991).

Проявления *деспотизма* таковы: ребенок начинает диктовать всем окружающим, как себя вести, и стремится, чтобы его слушались и поступали так, как он говорит. Подобное поведение может отмечаться тогда, когда ребенок один в семье или последний по счету.

**Ведущая деятельность.** В раннем детстве ведущей становится *предметная деятельность*, которая влияет как на психическое развитие, так и на общение с взрослыми.

В младенчестве деятельность носит манипулятивный характер: ребенок может повторить действия, показанные взрослым, перенести усвоенное действие на другой предмет, освоить некоторые собственные действия. Но, манипулируя, ребенок использует только внешние свойства и отношения предметов. В раннем детстве предметы становятся для ребенка не просто объектом, а вещью, имеющей определенное назначение и определенный способ употребления. Ребенок старается овладеть все новыми и новыми действиями предмета, а роль взрослого заключается в наставничестве, сотрудничестве, помощи в затруднительных ситуациях.

Совершая манипуляции с предметом в конце младенческого возраста и в начале раннего детства, ребенок никогда не сможет понять его функции. Например, он может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, но никогда не поймет ее функционального назначения. Объяснить, для чего нужна та или иная вещь, может только взрослый.

Усвоение назначения предмета не гарантирует, что ребенок станет употреблять его только по назначению, но важно то, что он будет знать, как, когда и где это следует делать. Например, узнав, что карандаши нужны для письма и рисования, ребенок, тем не менее, может катать их по столу или что-нибудь строить из них.

Сначала действие и предмет в понимании ребенка тесно связаны между собой. Примером тому может служить следующий факт: он не может причесаться палочкой или попить из кубика. Но со временем происходит отделение предмета от действия.

*Выделяют три фазы развития связи действия с предметом:*

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

Д.Б. Эльконин выделил два направления развития предметной деятельности:

1. Развитие действия от совместного со взрослым до самостоятельного исполнения. Путь развития действия от совместного к самостоятельному был исследован И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым. Они показали, что сначала ориентация, исполнение и оценка действия находятся в ведении взрослого. Проявляется это, например, в том, что взрослый берет ручки ребенка и производит ими действия. Потом выполняется частичное или совместное действие, т. е. взрослый начинает его, а ребенок продолжает. Затем действие исполняется на основе показа и, наконец, на основе речевого указания.

2. Развитие средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления действия. Она проходит несколько этапов. Первый этап состоит:

- а) в неспецифическом использовании орудий (манипуляция предметами);
- б) использовании предмета, когда еще не сформированы способы его применения, например, ребенок понимает, для чего нужна ложка, но при еде берет ее очень низко;
- в) овладении специфическим способом употребления.

Второй этап наступает, когда ребенок начинает производить действия в неадекватной ситуации. Иными словами, происходит перенос действия с одного предмета на другой, например, ребенок, научившись пить из кружки, пьет из стакана. Отмечается также перенос действия по ситуации, например, научившись обувать ботинки, ребенок старается натянуть их на мячик. Третий этап сопровождается возникновением игрового действия. Здесь взрослый не говорит ребенку, что ему делать, как надо играть или употреблять предмет.

Постепенно ребенок начинает соотносить свойства предметов с операциями, т. е. учится определять, что предметом лучше всего можно делать, какие операции больше всего подходят к конкретному предмету.

Этапы формирования таких закреплений были выявлены П.Я. Гальпериным. Он считал, что на первой стадии ребенок варьирует свои действия исходя не из свойств орудия, которым он хочет достать нужный ему предмет, а из свойств самого предмета. Данную стадию он назвал «целенаправленные пробы». На второй стадии – «подстерегание» – ребенок находит эффективный способ действия с предметом и пытается повторить его. На третьей стадии – «стадии навязчивого вмешательства» – он старается воспроизвести эффективный способ воздействия и овладеть им, на четвертой стадии открывает способы регулирования и изменения действия, учитывая условия, в которых его придется выполнять.

Значимыми для психического развития оказываются соотносящие и орудийные действия.

*Соотносящие действия* состоят в приведении нескольких предметов в определенные пространственные взаимодействия – это, например, складывание пирамидок из колец, использование сборно-разборных игрушек и т. д.

*Орудийные действия* – это действия, в которых один предмет употребляется при воздействии на другие предметы. Орудийными действиями ребенок овладевает в процессе обучения под руководством взрослого. Было установлено, что орудийные действия могут являться показателем интеллектуального развития детей, а предметные указывают на степень их обучения, широту контактов со

взрослыми. К концу раннего детства в предметно-орудийной деятельности зарождаются игра и продуктивные виды деятельности.

### 3. Дошкольное детство

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

Идеальной формой, с которой начинает ребенок взаимодействовать, становятся социальные отношения, существующие в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский, – это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте такой формой становится мир взрослых людей.

По словам Д.Б. Эльконина, весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т. п.). Противоречие этой социальной ситуации развития Эльконин видел в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это он не может, поскольку жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Ребенок еще не способен полноправно участвовать в жизни взрослых, но может выразить свои потребности через игру, так как только она дает возможность смоделировать мир взрослых людей, войти в него и проиграть все интересующие его роли и модели поведения.

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

*Особое развитие в этом возрасте получает сюжетно-ролевая игра* (см. 7.3). Основу такой игры составляет роль, выбираемая ребенком, и действия по реализации этой роли. Д.Б. Эльконин утверждал, что игра – это символическо-моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны. Известно, что все типы деятельности дошкольника носят моделирующий характер, а сущность моделирования – воссоздание объекта в другом, не натуральном материале. Предметом игры является взрослый как носитель каких-либо общественных функций, вступающий в те или иные отношения с другими людьми, придерживающийся в своей деятельности определенных правил. В игре формируется внутренний план действий. Происходит это следующим образом.

Ребенок, играя, делает акцент на человеческих взаимоотношениях. Чтобы их отразить, ему надо внутренне проиграть не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий этих действий, а это возможно только при создании внутреннего плана действий.

Как показал Д.Б. Эльконин, игра – это историческое образование, и она возникает тогда, когда ребенок не может принять участие в системе общественного труда, поскольку для этого он еще мал. Но ему хочется войти во взрослую жизнь, поэтому он это делает через игру, немного соприкасаясь с этой жизнью.

Играя, ребенок не только развлекается, но и развивается. В это время происходит развитие познавательных, личностных и поведенческих процессов.

Дети играют большую часть времени. За период дошкольного детства игра проходит значительный путь развития. *Младшие дошкольники* играют одни. Игра носит предметно-манипулятивный и конструктивный характер. Во время игры совершенствуются восприятие, память, воображение, мышление и двигательные функции. В сюжетно-ролевой игре воспроизводятся действия взрослых, за которыми ребенок наблюдает. Примером для подражания служат родители и близкие знакомые. В *средний период дошкольного детства* ребенку нужен ровесник, с которым он будет играть. Теперь основным направлением игры становится имитация отношений между людьми. Темы сюжетно-ролевых игр различны; вводятся определенные правила, которых ребенок строго придерживается. Направленность игр разнообразна: семейная, где героями выступают мама, папа, бабушка, дедушка и другие родственники; воспитательная (няня, воспитательница в детском саду); профессиональная (врач, командир, пилот); сказочная (козлик, волк, заяц) и т. д. В игре могут участвовать как взрослые, так и дети, а может произойти их замена игрушками. В *старшем дошкольном возрасте* сюжетно-ролевые игры отличаются разнообразием тем, ролей, игровых действий, правил. Предметы могут носить условный характер, и игра превращается в символическую, т. е. кубик может представлять различные предметы: машину, людей, животных – все зависит от отведенной ему роли. В этом возрасте во время игры некоторые дети начинают проявлять организаторские способности, становятся лидерами в игре.

В ходе игры развиваются *психические процессы*, в частности произвольное внимание и память. Если игра интересует ребенка, то он невольно сосредоточивается на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжете. Если же он отвлекается и неправильно выполняет отведенную ему роль, то может быть изгнан из игры. Но так как эмоциональное поощрение и общение со сверстниками для ребенка очень важны, то ему приходится быть внимательным и запоминать определенные игровые моменты.

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

то со временем действия с предметами-заместителями уменьшаются и ребенок научается действовать с реальными предметами. Происходит плавный переход к мышлению в плане представлений.

В ходе сюжетно-ролевой игры развивается *воображение*. От замещения одних предметов другими и способности брать на себя различные роли ребенок переходит к отождествлению предметов и действий с ними в своем воображении. Например, шестилетняя Маша, рассматривая фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щеку и задумчиво смотрит на куклу, сидящую возле игрушечной швейной машины, говорит: «Девочка думает, как будто ее кукла шьет». По данному высказыванию можно судить о свойственном девочке способе игры.

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

Начинает развиваться *рефлексивное мышление*. Рефлексия – это способность человека анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей. Игра способствует развитию рефлексии, потому что дает возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Например, играя в больницу, ребенок плачет и страдает, исполняя роль пациента. Он получает от этого удовлетворение, поскольку считает, что хорошо исполнил роль.

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

Внутри игровой деятельности начинает складываться *учебная деятельность*. Элементы учебной деятельности не возникают в игре, их вводит взрослый. Ребенок начинает учиться, играя, и поэтому относится к учебной деятельности как к ролевой игре, а вскоре овладевает некоторыми учебными действиями.

Так как ребенок уделяет особое внимание сюжетно-ролевой игре, рассмотрим ее более подробно.

**Сюжетно-ролевая игра** – это игра, в которой ребенок выполняет выбранную им роль и совершает определенные действия. Сюжеты для игр дети обычно выбирают из жизни. Постепенно, с изменением действительности, приобретением новых знаний и жизненного опыта, меняются содержание и сюжеты ролевых игр.

*Структура развернутой формы ролевой игры такова.*

1. *Единица, центр игры.* Это роль, которую выбирает ребенок. В детской игре присутствует много профессий, семейных ситуаций, жизненных моментов, которые произвели на ребенка большое впечатление.

2. *Игровые действия.* Это действия со значениями, они носят изобразительный характер. В процессе игры происходит перенос значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация). Однако данный перенос ограничен возможностями показа действия, так как подчиняется определенному правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия. Большое значение приобретает *символика игры*. Д.Б. Эльконин говорил, что абстрагирование от операционно-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми.

Так как в игре начинает моделироваться система человеческих отношений, то возникает необходимость наличия товарища. Одному добиться этой цели нельзя, иначе игра потеряет смысл.

В игре рождаются смыслы человеческих действий, линия развития действий идет следующим образом: от операционной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу.

3. *Правила.* Во время игры возникает новая форма удовольствия для ребенка – радость от того, что он действует так, как требуют правила. Играя в больницу, ребенок страдает как пациент и радуется как играющий, довольный исполнением своей роли.

Д.Б. Эльконин уделял игре большое внимание. Изучая игры детей 3–7 лет, он выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития.

#### **Первый уровень:**

1) действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Сюда входят действия «матери» или «врача», направленные на «ребенка»;

2) роли определяются действием. Роли не называются, и дети в игре не используют друг относительно друга реальные отношения, существующие между взрослыми или между взрослым и ребенком;

3) действия состоят из повторяющихся операций, например, кормление с переходом от одного блюда к другому. Кроме этого действия, ничего не происходит: ребенок не проигрывает процесс приготовления пищи, мытье рук или посуды.

#### **Второй уровень:**

1) основное содержание игры – действие с предметом. Но здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;

2) роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;

3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

#### **Третий уровень:**

1) основное содержание игры – выполнение вытекающих из роли действий. Начинают выделяться специальные действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к продавцу: «Дайте хлеб» и т. д.;



2) роли ясно очерчены и выделены. Они называются до игры, определяют и направляют поведение ребенка;

3) логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразнее: приготовление пищи, мытье рук, кормление, чтение книги, укладывание спать и т. д. Присутствует специфическая речь: ребенок вживается в роль и говорит так, как требуется по роли. Иногда в процессе игры могут проявиться реально существующие отношения между детьми: начинают обзывать, ругаться, дразниться и т. д.;

4) опротестовывается нарушение логики. Это выражается в том, что один говорит другому: «Так не бывает». Определяются правила поведения, которым дети должны подчиняться. Неправильность выполнения действий замечается со стороны, это вызывает у ребенка огорчение, он пытается исправить ошибку и найти ей оправдание.

#### **Четвертый уровень:**

1) основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети;

2) роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит четко ролевой характер;

3) действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком;

4) нарушение логики действий и правил отвергается. Ребенок не хочет нарушать правила, объясняя это тем, что так есть на самом деле, а также рациональностью правил.

В процессе игры дети активно используют *игрушки*. Роль игрушки многофункциональна. Она выступает, во-первых, как средство психического развития ребенка, во-вторых, как средство подготовки его к жизни в современной системе общественных отношений, в-третьих, как предмет, служащий для забавы и развлечений.

В *младенчестве* ребенок манипулирует игрушкой, она стимулирует его к активным поведенческим проявлениям. Благодаря игрушке развивается восприятие, т. е. запечатлеваются формы и цвета, появляются ориентировки на новое, формируются предпочтения.

В *раннем детстве* игрушка выступает в автодидактической роли. К данной категории игрушек относятся матрешки, пирамиды и т. д. В них заложены возможности развития ручных и зрительных действий. Играя, ребенок учится различать размеры, формы, цвета.

Ребенок получает много игрушек – заместителей реальных предметов человеческой культуры: машины, предметы быта, орудия и т. д. Благодаря им, он осваивает функциональное назначение предметов, овладевает орудийными действиями. Многие игрушки имеют исторические корни, например лук со стрелами, бумеранг и т. д.

Игрушки, представляющие собой копии предметов, существующих в быту взрослых, приобщают ребенка к этим предметам. Через них происходит

осознание функционального назначения предметов, что помогает ребенку психологически войти в мир постоянных вещей.

В качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы: пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки, а также природный материал: шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и т. д. Эти предметы в игре могут быть использованы по-разному, все зависит от ее сюжета и ситуативных задач, поэтому в игре они выступают как полифункциональные.

Игрушки – средство воздействия на нравственную сторону личности ребенка. Особое место среди них занимают куклы и мягкие игрушки: мишки, белочки, зайчики, собачки и т. д. Сначала ребенок производит с куклой подражательные действия, т. е. делает то, что показывает взрослый: качает, катает в коляске и т. д. Затем кукла или мягкая игрушка выступают как объект эмоционального общения. Ребенок учится сопереживать ей, покровительствовать, проявлять заботу о ней, что ведет к развитию рефлексии и эмоциональному отождествлению.

#### *Психическое развитие дошкольника.*

Все психические процессы – это особая форма предметных действий. По мнению Л.Ф. Обуховой, в отечественной психологии произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия благодаря формированию способов и средств ориентации. Сама ориентация осуществляется в этом возрасте на разных уровнях: материальном (или практически-действенном), перцептивном (с опорой на наглядные предметы) и умственном (без опоры на наглядные предметы, в плане представления). Поэтому, когда говорят о развитии **восприятия**, имеют в виду развитие способов и средств ориентации.

В дошкольном возрасте ориентировочная деятельность развивается очень интенсивно. Ориентация может осуществляться на разных уровнях: материальном (практически-действенном), сенсорно-зрительном и умственном.

В этом возрасте, как показали исследования Л.А. Венгера, идет интенсивное развитие сенсорных эталонов, т. е. цвета, формы, величины, и соотнесение (сравнение) предметов с этими эталонами. Кроме того, происходит усвоение эталонов фонем родного языка. О фонемах Д.Б. Эльконин говорил следующее: «Дети начинают их слышать в категориальном ключе» (Эльконин Д.Б., 1989).

В общем смысле слова эталоны – это достижения человеческой культуры, «сетка», через которую мы смотрим на мир. Когда ребенок начинает осваивать эталоны, процесс восприятия приобретает опосредованный характер. Использование эталонов позволяет осуществить переход от субъективной оценки воспринимаемого мира к его объективной характеристике.

**Мышление.** Усвоение эталонов, изменение видов и содержания деятельности ребенка ведет к изменению характера детского мышления. К концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к

децентрации, что также ведет к восприятию окружающего мира с позиций объективности.

Мышление ребенка формируется в ходе педагогического процесса. Своеобразие развития ребенка заключается в активном овладении им способами и средствами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение. По мнению А.В. Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

Таким образом, мышление в своем развитии проходит следующие этапы: 1) совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; 2) улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; 3) начало активного формирования словесно-логического мышления благодаря использованию речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

В своих исследованиях А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер и др. подтвердили, что переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению происходит благодаря изменению характера ориентировочно-исследовательской деятельности. Ориентировка, основанная на методе проб и ошибок, заменяется на целенаправленную двигательную, затем зрительную и, наконец, мыслительную ориентировку.

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

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

Развитие данного вида мышления проходит в два этапа:

1) сначала ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, и научается пользоваться ими;

2) ребенок познает систему понятий, обозначающих отношения, и усваивает правила логики рассуждения.

При развитии *логического* мышления идет процесс формирования внутреннего плана действий. Н.Н. Поддьяков, изучая этот процесс, выделил шесть этапов развития:

1) сначала ребенок с помощью рук манипулирует предметами, решает задачи в наглядно-действенном плане;

2) продолжая манипулировать предметами, ребенок начинает использовать речь, но пока еще только для называния предметов, хотя уже может словесно выразить результат выполненного практического действия;

3) ребенок начинает мысленно оперировать образами. Происходит дифференциация во внутреннем плане конечной и промежуточных целей действия, т. е. он в уме выстраивает план действий и при выполнении начинает рассуждать вслух;

4) задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану;

5) ребенок сначала продумывает план решения задачи, мысленно представляет этот процесс и только потом приступает к его выполнению. Цель данного практического действия состоит в подкреплении найденного в уме ответа;

6) задача решается только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения, без последующего подкрепления действиями.

Н.Н. Поддьяков сделал следующий вывод: у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. При необходимости они снова могут включиться в решение проблемной ситуации, т. е. начнет работать наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Отсюда следует, что у дошкольников интеллект уже функционирует по принципу системности.

В дошкольном возрасте начинают развиваться *понятия*. В 3–4 года ребенок использует слова, иногда не полностью понимая их значения, но со временем происходит смысловое осознание этих слов. Ж. Пиаже назвал период непонимания смысла слов стадией речемышлительного развития ребенка. Развитие понятий идет параллельно с развитием мышления и речи.

**Внимание.** В этом возрасте оно непроизвольное и вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми. На первый план выходит интерес. Ребенок фиксирует внимание на чем-либо или ком-либо только в течение того промежутка времени, в котором у него сохраняется непосредственный интерес к человеку, предмету или происходящему. Становление произвольного внимания сопровождается появлением эгоцентрической речи. На начальной стадии перехода внимания от непроизвольного к произвольному большое значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка, и рассуждения вслух.

Внимание при переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту развивается следующим образом. Младшие дошкольники рассматривают интересующие их картинки, могут заниматься определенным видом деятельности 6–8 секунд, а старшие дошкольники – 12–20 секунд. В дошкольном возрасте уже отмечается различная степень устойчивости внимания у разных детей. Возможно, это связано с типом нервной деятельности, физическим состоянием и условиями жизни. Было замечено, что нервные и больные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые.

**Память.** Развитие памяти идет от непроизвольной и непосредственной к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. Этот факт подтвержден З.М. Истоминой, которая проанализировала процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников.

В основном у всех детей раннего дошкольного возраста преобладает непроизвольная, зрительно-эмоциональная память, только у лингвистически или музыкально одаренных детей превалирует слуховая память.

*Переход от непроизвольной памяти к произвольной делится на два этапа:*

1) формирование необходимой мотивации, т. е. желания что-либо запомнить или вспомнить;

2) возникновение и совершенствование необходимых мнемических действий и операций.

Различные процессы памяти с возрастом развиваются неравномерно. Так, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и невольно опережает его в развитии. Развитие процессов памяти зависит также от интереса и мотивации ребенка к той или иной деятельности.

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

По мере взросления у ребенка увеличиваются скорость извлечения информации из долговременной памяти и перевода ее в оперативную, а также объем и время действия оперативной памяти. Меняется способность ребенка оценивать возможности своей памяти, становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, применяемые им. Например, четырехлетний ребенок из 12 предъявленных картинок может узнать все 12, а воспроизвести только две-три, десятилетний ребенок, узнав все картинки, способен воспроизвести восемь.

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

В этом возрасте развивается эйдетическая память. Это один из видов зрительной памяти, помогающий четко, точно и в деталях без особого труда восстанавливать в памяти зрительные образы виденного.

**Воображение.** В конце раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещения одних предметов другими, наступает начальная стадия развития воображения. Затем оно получает свое развитие в играх. О том, насколько развито воображение ребенка, можно судить не только по тем ролям, которые он исполняет во время игры, но и по поделкам и рисункам.

О.М. Дьяченко показала, что воображение в своем развитии проходит те же этапы, что и другие психические процессы: непроизвольное (пассивное)

сменяется произвольным (активным), непосредственное – опосредствованным. Основным орудием овладения воображением становятся сенсорные эталоны.

В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает *репродуктивное* воображение. Оно заключается в механическом воспроизведении полученных впечатлений в виде образов. Это могут быть впечатления от просмотра телепередачи, прочтения рассказа, сказки, непосредственного восприятия действительности. В образах обычно воспроизводятся те события, которые произвели на ребенка эмоциональное впечатление.

В старшем дошкольном возрасте репродуктивное воображение превращается в воображение, которое *творчески преобразует действительность*. В этом процессе уже участвует мышление. Этот вид воображения применяется и совершенствуется в сюжетно-ролевых играх.

Функции воображения таковы: познавательно-интеллектуальная, аффективно-защитная. *Познавательно-интеллектуальное* воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа при помощи слова. Роль *аффективно-защитной* функции в том, что она защищает растущую, ранимую, слабо защищенную душу ребенка от переживаний и травм. Защитная реакция данной функции выражается в том, что через воображаемую ситуацию может произойти разрядка возникающего напряжения или разрешение конфликта, которое сложно обеспечить в реальной жизни. Оно складывается в результате осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других и от совершаемых поступков.

*Развитие воображения проходит следующие этапы.*

1. «Опредмечивание» образа действия. Ребенок может управлять, изменять, уточнять и совершенствовать свои образы, т. е. регулировать свое воображение, но не способен планировать и заранее в уме составлять программу предстоящих действий.

2. Детское аффективное воображение в дошкольном возрасте развивается следующим образом: вначале негативные эмоциональные переживания у ребенка символически выражаются в героях услышанных или увиденных им сказок; затем он начинает строить воображаемые ситуации, снимающие угрозы с его «Я» (например, рассказы-фантазии о себе как о якобы обладающем особо выраженными положительными качествами).

3. Появление замещающих действий, которые, будучи реализованы, способны снять возникшее эмоциональное напряжение. К 6–7 годам дети могут представлять воображаемый мир и жить в нем.

**Речь.** В дошкольном детстве завершается процесс овладения речью. Она развивается в следующих направлениях.

1. Идет развитие звуковой речи. Ребенок начинает осознавать особенности своего произношения, у него развивается фонематический слух.

2. Растет словарный запас. У разных детей он различен. Это зависит от условий их жизни и от того, как и сколько с ним общаются его близкие. К концу дошкольного возраста в лексиконе ребенка присутствуют все части речи: существительные, глаголы, местоимения, прилагательные, числительные и соединительные слова. Немецкий психолог В. Штерн (1871–1938) говоря о

богатстве словарного запаса, приводит следующие цифры: в три года ребенок активно использует 1000–1100 слов, в шесть лет – 2500–3000 слов.

3. Развивается грамматический строй речи. Ребенок усваивает закономерности морфологического и синтаксического строя языка. Он понимает смысл слов и может правильно построить фразы. В возрасте 3–5 лет ребенок правильно улавливает значения слов, но иногда неверно их применяет. У детей появляется способность, используя законы грамматики родного языка, создавать высказывания, например: «От мятных лепешек во рту – сквознячок», «У лысого голова – босиком», «Смотри, как налужил дождь» (из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»).

4. Появляется осознание словесного состава речи. Во время произношения происходит ориентировка языка на смысловую и звуковую стороны, и это свидетельствует о том, что речь еще не осознана ребенком. Но со временем происходит развитие языкового чутья и связанной с ним умственной работы.

Если сначала ребенок относится к предложению как к единому смысловому целому, словесному комплексу, который обозначает реальную ситуацию, то в процессе обучения и с момента начала чтения книг происходит осознание словесного состава речи. Обучение ускоряет этот процесс, и поэтому к концу дошкольного возраста ребенок уже начинает вычленять слова в предложениях.

В ходе развития речь выполняет различные функции: коммуникативную, планирующую, знаковую, экспрессивную.

*Коммуникативная* функция – одна из основных функций речи. В раннем детстве речь для ребенка является средством общения в основном с близкими людьми. Она возникает по необходимости, по поводу конкретной ситуации, в которую включены и взрослый, и ребенок. В этот период общение выступает в ситуативной роли.

*Ситуативная* речь ясна собеседнику, но непонятна постороннему человеку, потому что при общении выпадает подразумеваемое существительное и используются местоимения (он, она, они), отмечается обилие наречий и словесных шаблонов. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на более понятную.

У старших дошкольников прослеживается такая тенденция: ребенок сначала называет местоимение, а потом, видя, что его не понимают, произносит существительное. Например: «Она, девочка, пошла. Он, шар, покатился». На вопросы ребенок дает более подробный ответ.

Круг интересов ребенка растет, расширяется общение, появляются друзья, и все это ведет к тому, что ситуативная речь сменяется речью контекстной. Здесь отмечается более подробное описание ситуации. Совершенствуясь, ребенок чаще начинает пользоваться данным видом речи, но ситуативная речь пока тоже присутствует.

В старшем дошкольном возрасте появляется объяснительная речь. Это связано с тем, что ребенок при общении со сверстниками начинает объяснять содержание предстоящей игры, устройство машины и многое другое. Для этого требуются последовательность изложения, указания главных связей и отношений в ситуации.

*Планирующая* функция речи развивается потому, что речь превращается в средство планирования и регулирования практического поведения. Происходит ее слияние с мышлением. В речи ребенка появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Это могут быть восклицания, отражающие его отношение к действию. Например, «Тук-тук... забил. Вова забил!».

Когда ребенок в процессе деятельности обращается к самому себе, то говорят об эгоцентрической речи. Он проговаривает то, что делает, а также действия, предвещающие и направляющие совершаемую процедуру. Эти высказывания опережают практические действия и являются образными. К концу дошкольного возраста эгоцентрическая речь исчезает. Если ребенок в процессе игры ни с кем не общается, то, как правило, выполняет работу молча, но это не значит, что эгоцентрическая речь исчезла. Просто она переходит во внутреннюю речь, и ее планирующая функция продолжается. Следовательно, эгоцентрическая речь – это промежуточная ступень между внешней и внутренней речью ребенка.

*Знаковая* функция речи ребенка развивается в игре, рисовании и других продуктивных видах деятельности, где ребенок учится использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов. Знаковая функция речи – это ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

*Экспрессивная* функция – самая древняя функция речи, отражающая ее эмоциональную сторону. Речь ребенка пронизывается эмоциями, когда у него что-то не получается или ему отказывают в чем-то. Эмоциональная непосредственность детской речи адекватно воспринимается окружающими взрослыми. Для хорошо рефлексирующего ребенка такая речь может стать средством воздействия на взрослого. Однако «детскость», специально демонстрируемая ребенком, многими взрослыми не принимается, поэтому ему приходится совершать над собой усилие и контролировать себя, быть естественным, а не демонстративным.

**Личностное развитие** ребенка дошкольного возраста характеризуется формированием *самосознания*. Как уже говорилось выше, оно считается основным новообразованием данного возраста.

Начинает меняться представление о самом себе, своем «Я». Это хорошо видно при сравнении ответов на вопрос: «Ты какой?». Ребенок трех лет отвечает: «Я большой», а семи лет – «Я маленький».

В этом возрасте, говоря о самосознании, следует учитывать осознание ребенком своего места в системе общественных отношений. Личное самосознание ребенка характеризуется осознанием своего «Я», выделением самого себя, своего «Я» из мира объектов и окружающих людей, появлением стремления активно воздействовать на возникающие ситуации и изменять их таким образом, чтобы удовлетворять свои потребности и желания.

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



Теперь при формировании самооценки ребенок сначала оценивает действия других детей, потом собственные действия, моральные качества и умения. У него возникает осознание своих действий и понимание того, что не все может. Еще новшеством с становлением самооценки является *осознание своих переживаний*, что приводит к ориентированию в своих эмоциях, от них можно слышать следующие высказывания: «Я рад. Я огорчен. Я спокоен».

Происходит осознание себя во времени, он помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет в будущем. Вот как говорят дети: «Когда я был маленьким. Когда я вырасту большой».

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

Развивается *эмоционально-волевая сфера*. По поводу эмоциональной сферы можно отметить, что у дошкольников, как правило, отсутствуют сильные аффективные состояния, их эмоциональность более «спокойная». Однако это не значит, что дети становятся флегматичными, просто меняется структура эмоциональных процессов, увеличивается их состав (преобладают вегетативные, моторные реакции, познавательные процессы – воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). При этом сохраняются эмоциональные проявления раннего детства, но эмоции интеллектуализируются, становятся «умными».

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

В дошкольном возрасте изменяется и **мотивационная сфера**. Основным личностным механизмом, который формируется в это время, является *соподчинение мотивов*. Ребенок способен принять решение в ситуации выбора, тогда как раньше для него это было трудно. Самым сильным мотивом является поощрение и получение награды, менее сильным – наказание, а самым слабым – обещание. В этом возрасте требовать от ребенка обещания (например, «Ты обещаешь больше не драться?», «Обещаешь больше не трогать эту вещь?» и т. д.) бессмысленно.

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

**Новообразования дошкольного детства.** К новообразованиям дошкольного возраста Д.Б. Эльконин отнес следующие.

1. *Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения.* Ребенок не может жить в беспорядке, ему надо все привести в порядок, увидеть закономерности отношений. Для того чтобы объяснить явления природы, дети используют моральные, анимистические и артификалистские причины. Это подтверждают высказывания детей, например: «Солнце движется, чтобы всем было тепло и светло». Это происходит потому, что ребенок считает, будто в центре всего (начиная с того, что окружает человека и до явлений природы) находится человек, что было доказано Ж. Пиаже, который показал, что у ребенка в дошкольном возрасте отмечается артификалистическое мировоззрение.

В возрасте пяти лет ребенок превращается в «маленького философа». Он рассуждает по поводу происхождения луны, солнца, звезд, основываясь на просмотренных телепередачах о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках и т. д.

В определенный момент дошкольного возраста у ребенка появляется повышенный познавательный интерес, он начинает всех мучить вопросами. Такова особенность его развития, поэтому взрослым следует понимать это и не раздражаться, не отмахиваться от ребенка, а по возможности отвечать на все вопросы. Наступление «возраста почемучек» свидетельствует о том, что ребенок готов к обучению в школе.

2. *Возникновение первичных этических инстанций.* Ребенок пытается понять, что хорошо, а что плохо. Одновременно с усвоением этических норм идет эстетическое развитие («Красивое не может быть плохим»).

3. *Появление соподчинения мотивов.* В этом возрасте обдуманное действие превалирует над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами.

4. *Поведение становится произвольным.* Произвольным называют поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин говорил, что в дошкольном возрасте ориентирующее поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем становится все более обобщенным, выступающим в форме правил или норм. У ребенка появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. *Возникновение личного сознания.* Ребенок стремится занять определенное место в системе межличностных отношений, в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.

6. *Появление внутренней позиции школьника.* У ребенка формируется сильная познавательная потребность, кроме того, он стремится попасть в мир взрослых, начав заниматься другой деятельностью. Эти две потребности ведут к тому, что у ребенка возникает внутренняя позиция школьника. Л.И. Божович считала, что данная позиция может свидетельствовать о готовности ребенка учиться в школе.

**4. Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе**

*Психологическая готовность* – это высокий уровень интеллектуальной, мотивационной и произвольной сфер. Это целостное образование личности; необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения учебной программы и институционализации новой социальной роли. Это уровень актуального развития ребёнка, при котором школьная программа соответствует уровню «зоны его ближайшего развития». Проблемой готовности ребенка к обучению в школе занимались многие ученые. Одним из них был Л.С. Выготский, который утверждал, что готовность к школьному обучению формируется в процессе обучения: «До тех пор, пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения» (Выготский Л.С., 1991).

Сейчас обучение проводится и в дошкольных учреждениях, но там акцент делается только на интеллектуальном развитии: ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь делать все это и не быть готовым к школьному обучению, потому что готовность определяется еще и тем, в какую деятельность данные умения включены. А в дошкольном возрасте освоение умений и навыков включено в игровую деятельность, следовательно, эти знания имеют другую структуру. Поэтому, определяя школьную готовность, нельзя оценивать ее только по формальному уровню умений и навыков письма, чтения, счета.

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

Степени развитости произвольного поведения были посвящены эксперименты Д.Б. Эльконина. Он взял детей 5, 6 и 7 лет, положил перед каждым кучку спичек и попросил по одной переложить их в другое место. Семилетний ребенок с хорошо развитой произвольностью скрупулезно выполнял задание до конца, шестилетний какое-то время перекладывал спички, потом начал что-то строить, а пятилетний привнес в это задание свою собственную задачу.

В процессе школьного обучения детям приходится усваивать научные понятия, а это возможно только в том случае, когда ребенок, во-первых, умеет различать разные стороны действительности. Необходимо, чтобы он видел в предмете отдельные стороны, параметры, которые составляют его содержание. Во-вторых, для усвоения основ научного мышления ему необходимо понять, что его точка зрения не может быть абсолютной и единственной.

*По мнению П.Я. Гальперина, к концу дошкольного возраста имеются три линии развития:*

- 1) формирование произвольного поведения, когда ребенок может подчиняться правилам;
- 2) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности, которые позволяют ребенку перейти к пониманию сохранения количества;
- 3) переход от эгоцентризма к центрации.

Сюда надо включить и мотивационное развитие. Проследивая развитие ребенка с учетом этих параметров, можно определить его готовность к обучению в школе. Рассмотрим параметры определения уровня школьной готовности более подробно.

**Интеллектуальная готовность.** Она определяется по следующим пунктам: 1) ориентировка в окружающем мире; 2) запас знаний; 3) развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать); 4) развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической); 5) развитие произвольного внимания.

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

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

Типология детей по уровню готовности к школе

1. Готовы к школе - школьная действительность воспринимается как учебная ситуация:

- Учебный тип (вполне готовы – учебная мотивация, регулятор поведения – решение учебных задач)
- Предучебный тип ( условно готовы - дети готовы решать учебные задачи, но лишь в присутствии взрослого, фиксация во внутренней позиции на внешних моментах обучения, «интеллектуальная робость»)
- Коммуникативный тип – (условно готовы - склонность к демонстративности, поиску внимания взрослого)

2. Не готовы к школе:

- Не принимается школьная ориентация обучения (учебная задача, достижение результата, завершение действия)
- Игровая ориентация в обучении
- Поиск внимания и похвалы взрослого
- Отсутствует самокритичность
- Не сформирована произвольность, умение подчиняться требованиям учебной дисциплины

**Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте**

**Вопросы для обсуждения**

1. Социальная ситуация развития младшего школьника

2. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.
3. Развитие психических познавательных процессов.
4. Личностное развитие младшего школьника. Кризис 7 лет
5. Основные новообразования младшего школьного возраста
6. Проблемы перехода от младшего школьного к подростковому возрасту

**Основные понятия и термины:** учебная деятельность, самосознание, самооценка, произвольность, письменная речь, кризис 7 лет

## **Информационный материал**

### **1. Социальная ситуация развития младшего школьника**

Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Этот возраст привлекает к себе пристальное внимание ученых потому, что он еще не до конца исследован, так как исторически выделился совсем недавно, с введением обязательного и всеобщего неполного и полного среднего образования. Задачи и содержание среднего образования пока до конца не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста нельзя считать окончательными и неизменными.

Рассмотрим выявленные и экспериментально доказанные особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста.

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

Система «ребенок – учитель» начинает определять отношение ребенка и к родителям, и к детям. Это было экспериментально показано Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, И.С. Славинной. Данные отношения становятся для ребенка центральными, потому что появляется оценочная система: хорошие отметки и хорошее поведение, оценивание исходит от учителя. От того, какие оценки он будет получать, зависят отношения со сверстниками и родителями. Сверстники стараются дружить с теми, кто хорошо учится. Если раньше родители спрашивали: «Как у тебя дела?», то теперь: «Какую оценку ты получил?». Ребенок видит, что плохие оценки огорчают родителей, а хорошие – радуют.

Отношения «ребенок – учитель» превращаются в отношения «ребенок – общество». В учителе оказываются воплощенными требования общества. «В школе закон общий для всех», писал Г.-Ф. Гегель. В школе построена система определенных отношений, и ее носителем является учитель.

Д.Б. Эльконин отмечал, что дети очень чутки к тому, как учитель относится к детям. Если ребенок замечает, что учитель кого-то выделяет, то уважение к нему снижается. В первое время дети строго следуют указаниям учителя, но если он проявляет лояльность по отношению к правилу, то правило начинает разрушаться изнутри.

С началом обучения в школе у ребенка изменяются отношения с окружающими людьми. Несмотря на то, что он продолжает жить в том же доме, ходить по тем же улицам, жизнь его кардинально меняется. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения определенным правилам. Родители начинают контролировать его: интересуются оценками и высказывают свое мнение по поводу них, проверяют домашние задания, составляют режим дня. Ребенку начинает казаться, что родители стали любить его меньше, потому что теперь их больше всего интересуют оценки. Это возлагает на него новую ответственность: ему приходится контролировать свои ситуативные импульсы, организовывать свою жизнь. В результате ребенок начинает испытывать чувство одиночества и отчуждения от близких.

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении. Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношение к нему со стороны родных способствуют *развитию чувства личности*. Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он ученик и ответственный человек.

Особенности возраста:

- Вершина детства (сохранение детских качеств –наивность, доверие взрослым, подражание взрослым...)
- Утрата детской непосредственности
- Новая ведущая деятельность
- Новый социальный статус и роли
- Социальная позиция школьника
- Новые интересы и ценности

## **2.Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.**

*Учебная деятельность* – это процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых. Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.

Учебная деятельность не дается человеку от рождения, ее надо сформировать. Поэтому задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться.

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

Предметом изменений в учебной деятельности является сам ученик. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Поэтому новым предметом для ученика становится процесс собственного изменения. Главным в учебной деятельности является то, чтобы человек

посмотрел на себя и оценил собственные изменения. Собственная оценка и есть предмет учебной деятельности.

*Д.Б. Эльконин представил следующую структуру учебной деятельности:*

1) мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;

2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;

3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т.е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие);

4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;

5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Рассмотрим, в какой форме осуществляется учебная деятельность. На начальных этапах – это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками ученика». Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект. Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса. Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования послужило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих учеников, основной его задачей была организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе обучение было традиционным, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ученику. По окончании исследования результаты в экспериментальном классе были лучше, чем в контрольном. Отсюда следует, что дети лучше усваивают учебный материал в совместной работе со сверстниками.

Г.А. Цукерман выдвинула идею о том, что сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослым. В отношениях ребенка со взрослым последний ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Замечено, что дети могут делать ошибки в уже сформировавшихся действиях и с легкостью их находят, но только при помощи взрослых. По мнению Г.А. Цукерман, это происходит потому, что учитель передает только операционный состав действия, но остается держателем его смыслов и целей.

При совместной работе со сверстниками равноправное общение обогащает ребенка опытом контрольно-оценочных действий и высказываний. Анализируя

взаимодействие детей в экспериментальном классе, Г.А. Цукерман выделила две характеристики учебной деятельности.

1. *Независимость от взрослого.* Роль взрослого состоит в организации работы и ее «запуске», а затем дети работают самостоятельно. К учителю они обращаются очень редко, но взаимодействуют со сверстниками. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации, что ведет к развитию рефлексии.

2. *Обращенность не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий.* Работа строилась в форме «ситуации педсовета»: дети выполняли роль учителей разных классов и обсуждали, на какие правила надо дать задания тому или иному классу. В ходе обсуждения отмечался высокий мотивационный уровень учащихся.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. Именно в этом и состоит цель обучения – изменить ученика.

Затруднения в учении младших школьников объясняются следующим психологическим механизмом - парциальным отставанием в развитии ВПФ. Виды трудностей:

- Поддержание оптимального уровня активности
- Целостность восприятия
- Анализ и обработка визуального информационного потока
- Планирование и контроль деятельности
- Коммуникативные барьеры – низкий уровень коммуникативной компетентности ребёнка, непонимание, неумение давать и получать обратную связь, др.

*Учебная деятельность связана с другими видами деятельности младших школьников – игровой и трудовой.* Рассмотрим, какое влияние она оказывает на *игровую деятельность*. В младшем школьном возрасте актуальность игры сохраняется, но в характере игровой деятельности происходят изменения (табл. 7). Возрастает значение игр с достижением известного результата (спортивные, интеллектуальные игры). В этом возрасте игра носит скрытый характер, т. е. происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения (игра-драматизация). Кроме того, игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Тем не менее, для младшего школьника игра очень важна, поскольку позволяет сделать смысл вещей более явным. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и вспомогательное, но все-таки существенное значение. Она позволяет ребенку овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Учебная деятельность связана и с *трудом*. В связи с перестройкой школы вопрос связи учебной деятельности с трудом становится особенно важным. Участие детей в трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе



– это оторванность от жизни. Ребенок усваивает знания, знает формулировки и может проиллюстрировать их на примере, но эти знания не применяются на практике. Поэтому когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то вынужден прибегать к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельность, направленную на применение полученных знаний на практике. Возможно, введение предпрофильного образования в школе немного сгладит эти проблемы.

Но задача школы заключается не только в том, чтобы дать ребенку определенное количество знаний – нужно воспитать его в нравственном отношении. Перед школой стоит задача формирования нравственных качеств ребенка в ходе учебной деятельности. Полностью обеспечить решение данной задачи не представляется возможным, так как для этого нет благоприятных условий. А в труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме, в трудовой деятельности более ощутима необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

### **3. Развитие психических познавательных процессов.**

**Память.** В этом возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Хорошо развивается механическая память, немного отстает в своем развитии опосредованная и логическая память. Это связано с тем, что данные виды памяти в учебной, трудовой, игровой деятельности не востребованы и ребенку хватает механической памяти. Идет интенсивное формирование приемов запоминания: от наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) до группировки и осмысления связей разных частей материала.

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

Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Он может устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это хорошо видно на следующем примере. Когда детей просили рассказать, что нарисовано на картине, то дети от 2 до 5 лет перечисляли изображенные на ней предметы, от 6 до 9 лет – описывали картину, а ребенок старше 9 лет давал свою интерпретацию увиденному.

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

Существенные изменения в этом возрасте происходят в области **мышления**. Познавательная активность ребенка младшего школьного возраста очень высокая. Это выражается в том, что он задает много вопросов и интересуется всем: какой глубины океан, как там дышат животные и т. д.

Ребенок стремится к знаниям. Он учится оперировать ими, представлять ситуации и при необходимости пытается найти выход из той или иной ситуации. Ребенок уже может представлять ситуацию и действовать в ней в своем воображении. Такое мышление называется *наглядно-образным*. Это основной вид мышления в данном возрасте. Ребенок может мыслить и логически, но, поскольку обучение в младших классах успешно идет только на основе принципа наглядности, этот вид мышления пока необходим.

В начале младшего школьного возраста мышление отличается *эгоцентризмом* – особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного определения некоторых проблемных моментов.

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

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

В младшем школьном возрасте начинает развиваться *теоретическое* мышление, ведущее к перестройке всех психических процессов, и, как говорил Д.Б. Эльконин: «память становится мыслящей, а восприятие думающим». Важным условием для развития теоретического мышления является формирование научных понятий и применение их на практике. Это можно проиллюстрировать на следующем примере. Детям дошкольного и школьного возраста задавали вопрос: «Что такое плод?» Дошкольники говорили, что это то, что едят и что растет, а школьники отвечали, что плод – это часть растения, содержащее семя.

Теоретическое мышление позволяет решать задачи, основываясь на внутренних признаках, существенных свойствах и отношениях. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения, т. е. от того, как и чему ребенка учат.

В.В. Давыдов в книге «Виды обобщения в обучении» (М., 1972) дал сравнительную характеристику эмпирического и теоретического мышления. Он показал, что для развития теоретического мышления требуется новая логика содержания учебных процессов, так как теоретическое обобщение не развивается в недрах эмпирического.

Если использовать структурные единицы теоретического обобщения в процессе обучения, то теоретическое мышление будет активно развиваться и к концу младшего школьного возраста полностью сформируется.

В процессе школьного обучения происходит усвоение и обобщение знаний и умений, формируются интеллектуальные операции. Таким образом, в младшем школьном возрасте идет активное интеллектуальное развитие.

К концу младшего школьного возраста формируются элементы трудовой, художественной, общественно-полезной деятельности и создаются предпосылки к развитию *чувства взрослости*.

#### **4. Личностное развитие младшего школьника. Кризис 7 лет**

Личностное развитие и появление самосознания в дошкольном возрасте становятся причинами кризиса семи лет. Причины:

- Противоречия между новыми потребностями ребёнка и системой социальных отношений
- стремление выполнять общественно значимую и оцениваемую деятельность,
- занимать новую социальную позицию в отношениях со взрослыми

*Основные признаки этого кризиса:*

1) *потеря непосредственности*. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка;

2) *манерничество*. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т. д.;

3) *симптом «горькой конфеты»*. Когда ребенку, плохо он старается этого не показывать.

Появление данных признаков ведет к трудностям в общении со взрослыми, ребенок замыкается, становится неуправляемым.

В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением связано возникновение *внутренней жизни ребенка*. Становление внутренней жизни, жизни переживаний – очень важный момент, так как теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка. Внутренняя жизнь непосредственно не накладывается на внешнюю, но оказывает на нее влияние.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует нового содержания отношений. Ребенку необходимо вступить в отношения с людьми, осуществляющими новую для него, обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. Прежние социальные отношения (детский сад и др.) уже исчерпали себя, поэтому он стремится скорее пойти в школу и вступить в новые социальные отношения. Но, несмотря на желание идти в школу, не все дети готовы к обучению. Это показали наблюдения за первыми днями пребывания ребенка в стенах данного учреждения.

Д.Б. Эльконин, проработавший несколько лет в школе, заметил, что когда первоклассников на первых уроках просили нарисовать четыре кружочка и три из них раскрасить желтым, а один – синим, то они закрашивали их разными цветами

и объясняли это тем, что так красиво. Данный факт говорит о том, что правила еще не стали правилами поведения для ребенка.

Еще один пример: на первых уроках первоклассникам не задают домашнего задания, а они спрашивают: «А уроки?» Это свидетельствует о том, что получение домашнего задания ставит их в определенные отношения с окружающим миром, а так как дети в этом возрасте стремятся к взрослым отношениям, возникает такой вопрос.

Во время перемены первоклассники стараются подойти к учителю, дотронуться до него или обнять его. Это остатки прежних отношений, прежних форм общения, свойственных дошкольному возрасту.

*Симптом потери непосредственности* разграничивает дошкольное детство и младший школьный возраст. По мнению Л.С. Выготского, между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент: ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Иными словами, ребенок задумывается о смысле деятельности, о получении удовлетворения или неудовлетворения от того, какое место он займет в отношениях со взрослыми, т. е. возникает эмоционально-смысловая ориентация основы поступка. Д.Б. Эльконин говорил, что там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст.

От того, когда ребенок пойдет в школу, насколько он готов к обучению, будет зависеть течение кризиса. Если ребенок придет в школу поздно (7,3–8 лет), то ему придется пройти через следующие фазы.

*Докритическая фаза.* Игра уже не интересует ребенка так, как раньше, она отходит на второй план. Он старается внести изменения в игру, возникает стремление к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает появляться субъективное желание стать взрослым.

*Критическая фаза.* Так как ребенок субъективно и объективно готов к обучению в школе, а формальный переход запаздывает, то у него возникает неудовлетворенность своим положением, он начинает испытывать эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей.

*Посткритическая фаза.* Когда ребенок приходит в школу, его эмоциональное состояние стабилизируется и восстанавливается внутренний комфорт.

У детей, пришедших в школу рано (6–6,3 года), отмечаются следующие фазы.

1. Ребенка на данном этапе больше занимает не учеба, а игра, пока она остается его ведущей деятельностью. Поэтому у него могут быть лишь субъективные предпосылки для учения в школе, а объективные еще не сформированы.

2. Так как у ребенка еще не сформировались предпосылки для перехода от игровой деятельности к учебной, он продолжает играть и на уроке, и дома, что приводит к возникновению проблем в учебе и поведении. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает

эмоционально-личностный дискомфорт. Негативная симптоматика, появляющаяся в поведении, направлена против родителей и учителей.

3. Ребенку приходится параллельно, на равных условиях, осваивать учебную программу и желательную игровую деятельность. Если ему удастся это сделать, то эмоционально-личностный комфорт восстанавливается и негативная симптоматика сглаживается. В противном случае негативные процессы, характерные для второй фазы, будут усиливаться. Отставание в учебе у детей, рано пришедших в школу, может наблюдаться не только в первом классе, но и в последующих классах и привести к общей неуспеваемости ребенка в школе. Последствия кризиса 7 лет:

- Формирование внутренней позиции личности
- Перестройка системы ценностей
- Возникновение обобщённых переживаний
- Формирование смысловой ориентировки в своих внутренних действиях (переход от импульсивности к рассудочности, прогнозированию последствий действий)

- Способность скрывать свои переживания и колебания
- Уменьшается «зона открытости Я»

*Межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте*

Общение:

- Расширение круга общения
- Возникновение разных кругов общения: друг, приятель, одноклассник
- Отношения
- Появление устойчивых привязанностей (аттрактивных связей)
- Неустойчивость эмоциональных отношений
- Превалирование оценочной мотивации в отношениях
- Уменьшение гендерной сегрегации и появление смешанных объединений

*Поведение младших школьников в ситуации социальной фрустрации*

Активные формы

- адекватно лояльное, стремление к преодолению
- Неадекватно лояльное, фиксируемое на проблеме
- Адекватно нелояльное, агрессивное, фиксируемое на проблеме
- Адекватно нелояльное, игнорирующее

Пассивная форма – невключаемое, неадекватное социальное реагирование

## **5. Новообразования младшего школьного возраста**

- ✓ Внутренняя позиция школьника
- ✓ Перестройка социальных отношений – социогенез высших форм поведения
- ✓ Учебная мотивация
- ✓ Ведущая деятельность – учебная
- ✓ Теоретическое мышление
- ✓ Произвольность психических функций
- ✓ Обобщение переживаний

- ✓ Самокритичность, адекватная самооценка

## **6. Проблемы перехода от младшего школьного к подростковому возрасту**

Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания. Сюда можно отнести и переход учащихся из начальной школы (9-11 лет) в среднее звено. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию.

Однако этот уровень развития учащихся не одинаков. У кого-то он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других достигает едва допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться разного рода трудностями.

Так что же происходит с детьми, что характеризует особенности психического и личностного развития школьников на стыке этих возрастов? Рассмотрим эти *особенности*, используя данные отечественной психологии, опираясь на работы Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой, И.В. Дубровиной, А.В. Захаровой, А.К. Марковой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.

1. *Мышление становится теоретическим (мышление в понятиях)*, что ведет к перестройке всех остальных психических процессов. Именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития к концу младшего школьного возраста.

2. Развитие теоретического мышления способствует возникновению у учащихся *рефлексии (самоанализа, размышления, самонаблюдения)*. Она является новообразованием данного возраста, изменяя познавательную деятельность учащихся, характер их отношения к окружающим и к себе.

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

Рефлексия, саморегуляция, произвольность проходят в это время только начальный этап формирования. В дальнейшем они закрепляются и усложняются, распространяясь не только на ситуации, связанные с учебной деятельностью, но и на другие сферы жизнедеятельности ребенка. Однако переход от саморегуляции, произвольного поведения, проявляющегося преимущественно в учебной деятельности, к таким ситуациям, где требуется решение нравственных проблем, к моральной саморегуляции поведения самим ребенком происходит именно на данном этапе.

Изменяется отношение школьников к процессу обучения. Несмотря на то, что учеба остается их основной деятельностью, она теряет свое ведущее значение в психическом развитии учащихся. Учебная деятельность продолжает быть

общественно оцениваемой, по-прежнему влияет на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся, но ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Это характеризуется снижением успеваемости, ослаблением мотивации учения и выходом на первый план общения со сверстниками.

Если младший школьный возраст – это период начального знакомства с учебной деятельностью и овладения ее структурными компонентами, то к началу подросткового возраста учащиеся должны овладеть самостоятельными формами работы; это время развития интеллектуальной деятельности, познавательной активности, учебно-познавательной мотивации. Учение теперь может осуществляться самостоятельно, целенаправленно. Но такой путь развития познавательной активности возможен лишь тогда, когда интерес к учению становится смыслообразующим мотивом (учение переходит из области «значений» в область «личностных смыслов»), другими словами, важно, чтобы ребенку было интересно на уроках и хотелось учиться.

Рубеж 4-5-го классов, по свидетельству многих педагогов и психологов, характеризуется значительным снижением интереса учащихся к учебе, к самому процессу обучения. Все это формирует негативное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять домашние задания; начинаются конфликты с учителями, нарушаются правила поведения в школе.

Причины негативных проявлений неудовлетворенности детей учением, во-первых, могут быть связаны с особенностями работы педагогов. Так, учителя третьеклассников нередко продолжают вести обучение своих воспитанников, руководствуясь теми же принципами, что и при работе в 1–2 классах, не способствуя развитию активности и инициативности школьников, творческому осмыслению ими сообщаемых знаний, развитию креативности. Во-вторых, это причины, вызванные особенностями развития детей в данном возрасте.

Как говорилось выше, новообразованием данного переходного возраста является рефлексия, которая меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет вырабатывать собственные взгляды, собственное мнение, представления о ценности и значимости учения. Осознание своего личного отношения к миру и другим людям только начинается и поэтому затрагивает более знакомую детям сферу деятельности – учебную. Формируется *личное отношение к учению*. В результате может возникнуть «мотивационный вакуум», когда прежние представления многих детей уже не устраивают, а новые еще не осознаны, не оформились, не возникли. Поэтому многие пятиклассники на вопрос: «Любишь ли ты учиться?» отвечают: «Не знаю».

В этот переходный период *изменяются взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками*. Появляются притязания детей на определенное отношение в системе деловых и личных взаимоотношений в коллективе, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. Ребенок стремится найти свое место в группе, поэтому на эмоциональное состояние ребенка влияет то, как складываются отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения со взрослыми – учителями и родителями.

Изменяются и нормы, которыми регулируются отношения школьников друг к другу: на первый план выступают «стихийные детские нормы», связанные с качествами «настоящего товарищества». Происходит негласное деление: «хороший ученик» и «хороший товарищ». Хороший ученик не всегда может быть хорошим товарищем, а хороший товарищ – хорошим учеником. И это понятно, потому что содержание норм, нравственных качеств, которыми характеризуются хороший ученик и хороший товарищ не могут и не должны полностью совпадать, поскольку они отражают различные сферы жизнедеятельности школьников.

Существенно меняется *характер самооценки* школьников. Если раньше отношение ученика к себе формировалось учителем на основании полученных оценок, то теперь во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. Резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей данного возраста распространяется не только на относительно новую сферу их жизнедеятельности – общение со сверстниками, но и на учебную. Поэтому у детей возникает потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми, а также потребность и необходимость в *общей положительной оценке себя* в целом, вне зависимости от конкретных результатов.

Человек на протяжении всей жизни нуждается в безусловном принятии и любви, это жизненно необходимо каждому для того, чтобы стать успешным, уверенным, гармонично развитым, но у детей эта потребность развита сильнее. В младшем школьном возрасте она становится основой благоприятного личностного развития школьников в дальнейшем.

Смена социальной ситуации, развития и изменение содержания внутренней позиции ученика лежат в основе *мотивационного кризиса*. Данный кризис пока еще слабо выражен в поведении, во внешних проявлениях. Переживания школьников, связанные с такими изменениями, далеко не всегда осознаются ими, часто они даже не могут сформулировать свои трудности, проблемы, вопросы. В результате возникает психологическая незащищенность перед новым этапом развития.

Недовольство собой, отношениями с другими, критичность в оценке результатов учебы может привести к развитию потребности в самовоспитании, а может стать препятствием к полноценному формированию личности. Путь, по которому пойдет становление личности школьника, во многом зависит от того, насколько успешно будет протекать этот этап взросления.

### **Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Развитие теоретических взглядов на подростничество как период жизненного пути личности
2. Социальная ситуация развития подростков. Пубертатный кризис.
3. Учебная деятельность в подростковом возрасте.
4. Умственное развитие подростков.
5. Возрастные особенности личности. Центральное новообразование возраста.



6. Межличностное взаимодействие в подростковом возрасте. Подростковая субкультура

7. Основные новообразования в подростковом возрасте.

**Основные понятия и термины:** подростковый возраст, межличностное взаимодействие, пубертатный кризис, чувство взрослости, субкультура

## **1. Развитие теоретических взглядов на подростничество как период жизненного пути личности**

Подростковый возраст занимает особое место в цикле детского развития, о чём свидетельствуют и другие его названия: переходный, трудный, критический, пубертатный. Границы подросткового возраста устанавливаются между 10 и 15 годами (Эльконин, 1971). Основное содержание этого периода составляет остро протекающий переход от детства к взрослости, накладывающий отпечаток на все стороны психического развития.

Кризисность и трудность подросткового возраста обусловлены резким взрослением, скачком из детства в новую возрастную фазу, в новое знание. Подросток сталкивается с новыми, неизвестными ему ранее противоречиями в отношениях между людьми. Он обнаруживает в себе новые чувства и побуждения.

Понимание социальной ситуации развития подростка как специфического отношения внутренних процессов развития и новых внешних условий невозможно без анализа данного возрастного периода в исторической перспективе, то есть без понимания социогенеза подростничества как эпохи жизни в истории цивилизации.

Итак, краткий исторический обзор теоретических взглядов на подростковый возраст.

До 17-18 веков подростковый возраст не выделялся в жизненном пути человека как особый период. Вместе с половым созреванием заканчивался в прежние эпохи период детства, после которого большинство молодых людей вступали во взрослую жизнь.

Глубокие социально-экономические преобразования, связанные с развитием капиталистической формации, привели к изменению периодов онтогенеза. Французский историк культуры Ф. Ариес (Арье, 1962) считает, что на это изменение повлияли следующие социальные явления: создание массовых школ, рост числа высших учебных заведений, обязательная воинская повинность. Таким образом, происходит выделение подросткового возраста как промежуточного периода от полового созревания и до той поры, которая социально характеризуется взрослостью.

Впервые обратили внимание на подростковый период как на новое социальное явление **Ж.Ж. Руссо**. В своём «Эмиле» (1762) характеризует его как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, то есть подчёркивал роль самосознания, самоопределения.

Научную разработку эти идеи получили в работах **С.Холла** «Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией,

сексом, преступностью, религией и образованием» (1904). С.Холла справедливо называют «отцом» психологии переходного возраста, т.к. он не только предложил концепцию переходного возраста, но и определил круг проблем, которые традиционно стали связывать с этим возрастом. Содержание подросткового периода определяется Холлом как кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает чувство индивидуальности. Он называет этот возраст периодом «бури и натиска». Он назвал подростковую стадию социогенеза как соответствующую ей эпоху романтизма в истории цивилизации (теория рекапитуляции).

К сожалению, в последующие годы позитивные характеристики подросткового возраста, данные Руссо и Холлом, были отброшены на задний план, а в качестве основных и типичных стали рассматриваться негативные особенности - трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная нестабильность и т.п.

Позднее наметился отказ от социогенетической модели развития в подростничестве и её мест о заняла эволюционная модель. Если ранее половое созревание принималось за непосредственную и наиболее очевидную причину подросткового кризиса, то работы антропологов школы Боас показали, что в примитивных культурах оно не сопровождается никаким кризисом, или внешними конфликтами (Мид, 1928). Собранные факты послужили основанием для признания подросткового возраста как переходного, промежуточного только в отношении промышленно развитых стран.

**Бенедикт Р.** Доказал, что причина подросткового кризиса заключается в различии норм поведения детей и взрослых (1938), однако он не вскрыл причин этих различий, хотя впервые отмечено новое исследовательское проблемное поле - взаимодействие детей и взрослых в разных социокультурных условиях.

**К Левин** особое внимание обращает на свойственный этому периоду «когнитивный дисбаланс», неопределённость средств ориентации в мире. Переход от детства к взрослости им понимается как смена социальной принадлежности – групповой идентичности. Причина неустойчивости поведения - отсутствие ясности в незнакомом окружении. По его мнению, подросток находится в положении маргинальной личности – принадлежит 2 культурам, что отражается в двойственности, противоречивости черт поведения, эмоциональных отношений, суждений,

Особое место в данной проблематике занимают работы **Э. Шпрингера**, считавшего, что внутренний мир не сводим к каким-то природным или социальным детерминантам. Основной характеристикой подросткового возраста считал – кризис, связанный со стремлением к освобождению от детской зависимости; главным новообразованием рассматривал открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности (1966).

Теоретические положения Э.Шпрингера были конкретизированы **Ш. Бюлер** (1967), которая выделила подростковый возраст как фазу юношеского возраста, имеющую негативный характер развития 6 тревожность, раздражительность, агрессивность, бесцельность, бунтовство.

Психоаналитики не считают подростковые изменения исключительными и столь важными в жизни. **З. Фрейд** рассматривал период полового созревания как важную веху в сексуальном развитии. А.Фрейд считала, что это действительно период бурь и натиска, который нарушает сложившееся равновесие внутри личности.

Таким образом, эволюционная модель обусловила дуализм биологического и социального. Дальнейшая история теорий подросткового возраста содержит попытки избавиться от этого дуализма.

Одну из таких попыток предпринял **Г. Салливан**, приписывая движущее начало развития не биологическим, а социальным потребностям подростка. Главная из них – потребность в межличностных отношениях. И психическое развитие проходит несколько стадий, определяемых развитием этой потребности:

- Предподростковая - изофилическая (10-11 лет) – избирательные отношения со сверстниками, потребность в интимном общении одним единственным другом того же пола;
- Гетерофилическая – после 12-13 лет, перемещение потребности в отношения с противоположным полом

**Ж.Пиаже** исследован интеллектуальный аспект развития подростка. В этом возрасте созревает способность к формальным операциям без опоры на конкретные свойства объекта, развивается гипотетико-дедуктивная форма суждения, проявляющаяся в склонности к теоретизированию, выдвижению гипотез.

Среди современных теорий подросткового возраста наиболее интересны эпигенетические – описание актуального состояния через его предшествующее состояние. Так, **Л. Айзенберг** (1965) считает, что оптимальное развитие в подростковом возрасте зависит от успешного решения задач предыдущего возраста – детства. Если детство отмечено недостатками, то и этот возраст будет затяжным и проблемным. По мнению **Э. Эриксона**, задачу подросткового возраста составляет адаптация к глубоким изменениям – достижение личностного самоопределения, самоидентификации.

В исследованиях отечественных психологов выделены конкретные социальные обстоятельства, которые определяют специфику подросткового возраста.

**Выготский Л.С.** отмечал, что самая основная особенность этого возраста – несовпадение 3 точек развития: полового созревания, общеорганического развития, социально-культурного развития. Поэтому личность подростка дисгармонична (свёртывание устоявшихся интересов – появление новых, протестующий способ поведения – возрастающая самостоятельность).

В этом возрасте индивид выходит на качественно новую социальную позицию – формируется сознательное отношение к себе как члену общества (**Кон И.С.**). Стремление найти своё место в обществе порождает стремление быть иным, чем другие, понять самого себя. Развивается критичность и самокритичность.

Важнейшее психическое новообразование – чувство взрослости, формируется в ведущей деятельности и форме общения. По мнению большинства

учёных – это интимно-личностное общение. Однако **Г.М. Бреслав** считает, что ведущей деятельностью является самоутверждение, а социальную ситуацию развития образует взаимодействие подростка и его референтной группы.

Вероятнее всего, потребность в самоутверждении не может рассматриваться вне интимно-личностного общения. **Фельдштейн Д.И.** отмечает, что деятельностью наиболее сензитивной подросткам, является общественно полезная деятельность.

Таким образом, различные точки зрения на подростковый возраст имеют и общие основания: большинство из них признаёт направленность этого возраста на освоение норм взаимодействия в социуме. Признаётся сложность и противоречивость процесса развития, опосредованная гетерохронностью и неравномерностью развития отдельных структур общепсихического и психосоциального направлений. Признаётся, что этот возраст может протекать более спокойно, в форме лизиса, при адекватных внешних условиях и внутренних предпосылках развития.

1. Учебная деятельность в подростковом возрасте
2. Умственное развитие
3. Межличностное взаимодействие подростков
4. Личность отрока

## **2. Социальная ситуация развития подростка. Пубертатный кризис**

Отрочество – подростковый возраст, период жизни человека от детства до юности, то есть по традиционной периодизации – от 11-12 лет до 14-15 лет. В этот довольно короткий временной отрезок человек в своём психическом и социальном развитии проходит огромный путь. Он обретает чувство личности, пройдя через сложные внутренние конфликты, конфликты с другими, через разочарования и взлёты. Невозможно более точно и романтично сказать, чем Толстой – ни с чем несравнимо стремление вырваться из «пустынь отрочества».

Стремление быть взрослым в современном обществе труднодоступно для подростка. Этому есть культурно-исторические, социально-экономические объяснения. Информационное общество трансформирует истинные идеи взрослости, отчего подросток порой стремится к ложным идеалам взрослости, встречает отпор родителей и педагогов и переживает разочарование.

Отрочество – период переоценки своих отношений с социумом – с семьёй, сверстниками, педагогами. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от тех, прежде опекал, в первую очередь, от семьи. Это выражается в проявлениях негативизма, конфронтации. Обособление от семейного «Мы» провоцируется стремлением осознать и развить свою уникальность.

Отрочество - период жизни, когда человек начинает ценить свои отношения со сверстниками. Стремление идентифицироваться с себе подобными порождает потребность в друге. Дружба и верность ей становятся важнейшей ценностью. В связи с этим повышается конформность подростка.

Направленность на созидание! Поиск новых форм общения со сверстниками, освоение новых идей и знаний. Самая актуальная потребность – познать себя. Постоянная рефлексия лишает покоя, спокойной душевной жизни. Амбивалентность чувств и переживаний – перемена настроений и предпочтений! Смятение чувств, время бури и натиска!

Рефлексия на себя и на других открывает ряд собственных несовершенств, что приводит к психологическому кризису. Это тяжёлые переживания, выйдя из которых подросток чувствует себя личностью.

**Социальная ситуация принципиально отличается от детства.** Главным образом, по внутренним причинам. Сама ситуация трансформируется в сознании подростка в совершенно иные ценностные ориентации – начинает рефлексировать на себя, семью, школу, общество в целом. Теперь уже иначе расставляются акценты: все социальные сферы обретают иные значения и смыслы. Происходит сдвиг в шкале ценностей.

**Семья.** Наступает пора оценок близких. Сравнение с другими семьями. Критичен к семейным традициям, ценностям, так как стремится к универсализму и более широкой идентичности, чем только собственная семья.

*Типы семей подростков:*

- *Семья с высокой рефлексией и ответственностью*
- *Семья отчуждения (безразличный стиль)*
- *Семья авторитарная со сложившимся стереотипом*
- *Семья с попустительским отношением*
- *Семья гиперопекающая*
- *Деградирующая семья*
- *Неполная семья (острая потребность в отце – идентификация у подростков осуществляется с обоими родителями; отсутствие отца ослабляет социальную позицию подростка)*

- *Приёмная семья (сложно для отрока)*

Понятие кризис применительно к подростковому возрасту используется для того, чтобы:

- Подчеркнуть трудность, болезненность переходного состояния
- Отметить значимость этапа в общем ходе психического развития
- Охарактеризовать данный период онтогенеза как отличающийся от других своей уязвимостью, сензитивностью к повреждающим воздействиям.

***Кризис полового созревания (<13 лет>)***

*Физическое развитие*

- Увеличение роста – «точка роста» 13 лет у мальчиков; 11 лет у девочек
- Увеличение веса тела
- Появление вторичных половых признаков
- Физиологические перестройки - «гормональная буря»

*Психологические проявления*

- Формирование гендерной идентичности
- Образ «физического Я»
- Гендерные роли и представления о гендерной культуре

*Протекание кризиса проходит 3 фазы:* негативная (предкритическая – ломка старых стереотипов); кульминационная; посткритическая (формирование новых структур).

*Прихожан А.М. отмечает 2 пути протекания кризиса:*

1. «Кризис независимости» - строптивость, упрямство,....бунт.
2. «Кризис зависимости» - противоположные симптомы: чрезмерное послушание, зависимость от старших.

Наиболее конструктивной формой является кризис независимости. Основным новообразованием становится чувство взрослости. Основные достижения – рост самосознания, становление самооценки, развитие личностной рефлексии.

*Позитивные факторы кризиса:*

- ✓ Возрастание самостоятельности ребёнка
- ✓ Большее многообразие и содержательность отношений со взрослыми и детьми
- ✓ Расширение сфер интересов и деятельности
- ✓ Ответственное отношение к себе и другим
- ✓ Формирование чувства взрослости

*Чувство взрослости* – это осознание себя взрослым и отношение к себе как ко взрослому

- ✓ Желание равноправных отношений со взрослыми
- ✓ Стремление к самостоятельности и автономии
- ✓ Собственные взгляды, вкусы, интересы
- ✓ «моральный кодекс чести»

*Новая социальная позиция* – становление самосознания и самоотношения *проходит 3 этапа (по Д.И. Фельдштейну):*

1. «Локально-капризный» – 11-12 лет
2. «Правозначный» 12-13 лет
3. «Утверждающе-действенный» 14 -16 лет

### **3. Учебная деятельность в подростковом возрасте**

#### **Школа, колледж**

Меняется внутренняя позиция к школе и учению. Уже не учение, а взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса. Общение становится особой школой социальных отношений. Наиболее значимым становится сверстник.

Учёба занимает большое место в жизни подростка. Позитивное то, что он готов к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Возникают такие мотивы, которые связаны с перспективой будущей профессии, с идеалом, кумиром. Знания обретают особую ценность в силу того, что обеспечивают подростку расширение собственного сознания и значимое место среди сверстников. Эрудит популярен!

Познавательные интересы у подростков сильно различаются, поэтому и мотивация к учению весьма варьирует.

Критичное отношение к речи учителя, обострено чувство справедливости в отношении оценок. Недопустимы запредельно-этические конфликты. Выражена ориентация на труд – новый мотив: заработать деньги. Роль общественно значимого труда остаётся актуальной: новые формы – волонтеры, следопыты. Д.И. Фельдштейн показал, что подростки стремятся к утверждению себя в реальных отношениях общественно полезной деятельности. Архаично могут звучать её названия, но суть остаётся.

#### **4. Умственное развитие подростков**

##### **Речь**

Развитие речи идёт за счёт расширения словаря и за счёт усвоения множества значений слов. Именно в отрочестве человек начинает понимать, что развитие речи определяет умственное развитие.

Подросток интересуется правильностью своей устной и письменной речи. Живо улавливает ошибки в произношении других, хотя и сам их делает. Склонен иронизировать над собой по этому поводу. Может улавливать историческое движение языка, читая старорусские романы. Но таких подростков немного! Языковая среда обеднена, подростковая субкультура не предполагает лексического многообразия. Поэтому важно держать верхний уровень речевой культуры независимо от среды и собеседника, иначе скатимся к «кушать подано!». Важен авторитет культурного носителя языка. Помимо классической литературы большое развивающее значение оказывают все СМИ. Особое место должен занимать учитель.

Именно школьное обучение является фактором качественного изменения направления познавательного развития. Семья – культура общения в привычно бытовой деятельности, совместные чтения и обсуждения.

По мнению Дж. Брунера, школа вводит ученика в особую реальность – реальность самого языка и освобождение от вербального реализма. Реализм как мировоззрение, характеризуется представлениями, которые человек имеет о языке и слове, а также его представление о мышлении вообще. Именно в школьном обучении у подростка формируются независимые, оторванные от непосредственной ситуации способы мышления, обусловленные отделением слова от обозначаемой вещи и повседневной действительности. Иначе говоря, у подростков речевые знаки перестают восприниматься как свойства обозначаемых вещей, последовательность: «объект – имя» перестаёт быть обязательной. Освобождение от вербального реализма приводит подростка в богатство реальности самого языка.

Персональное постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростков, а значит и формирует субъектность, в чём и есть высший смысл развития.

##### **Сенсорное развитие**

Подросток продолжает осваивать сенсорные эталоны. Восприятие изобразительного искусства связано с совершенствованием в освоении графических схем, графических образов.

Роль уроков рисования: подросток решает задачу на подбор освоенных ранее графических образов (нарисовать натюрморт – ранее умел рисовать яблоко, стол, тарелку. Как эти усвоенные графические образы использовать теперь?). Графический образ – это 3-х компонентный конгломерат: представление о том, как предмет должен быть изображён. Это 1 – зрительные образы, 2 – представления о предмете, 3- двигательные представления о том, как построить изображение. Подросток проявляет в своих графических образах нерасчленённое взаимодействие всего изобразительного опыта – визуального реализма и интеллектуального реализма. Визуальный реализм – графический образ и связанное с ним графическое построение на основе визуальных восприятий предмета. Интеллектуальный реализм – графический образ предмета и его графическое построение на основе обобщённых знаний о предмете.

Подростки используют нередко шаблоны – стереотипное изображение привычных образов, которые весьма прочно укореняются в опыте ребёнка и находят одобрение учителя. Даже шаблоны цвета! Использование шаблонов графических образов и цвета не только тормозит развитие изобразительности, но и затормаживает развитие визуального восприятия – самого непосредственного восприятия окружающего мира (не видят уникальности цветка, заката солнца, течения реки, выражения лица – всё шаблонно-одинаково, зачем ходить в галереи и всматриваться в лица окружающих людей!).

*Онтогенетический путь сенсорного развития в подростковом возрасте – от освоения дифференцированных сенсорных эталонов к их преодолению через деятельность произвольного восприятия всего богатства признаков предметов природы и социальных феноменов.*

*Восприятие музыки.* Занимает приоритетное место. Дифференцируется восприятие классической музыки и современной музыки больших частот. Музыка больших частот самая популярная у подростков.

Именно подростки и юноши наиболее чувствительны к восприятию музыки. Ананьев Б.Г. экспериментально установил связь музыки и поведения: музыка выступает регулятором поведения. В частности, музыкальный ритм производит в организме физиологические изменения, которые идентичны реакциям при сильном волнении и аффекте. Не зря для согласования трудового ритма (рабы на галерах, жнецы) пели трудовые ритмичные песни. Колыбельные песни – расслабление, умиротворённость, покой! Музыкальный ритм и музыкальная частота формируют психофизиологическую и социальную зависимость к ним, которая идентична наркотической. **ВЫВОДЫ!!!** Чем более мощное физиологическое воздействие оказывает музыка, тем сильнее степень вовлечённости в неё и сильнее степень отрешения от самого себя! Массовидные явления утраты самоидентичности – не могли назвать своё имя, место нахождения, время (рок-зал Японии).

Отдельные подростки обнаруживают склонность к классической музыке. Но это требует наличия 3 основных способностей. Теплов Б.П. назвал их так:



- Ладовое чувство – чувствование эмоциональной выразительности музыки
- Способность к слуховому представлению – способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями. Это ядро музыкальной памяти и воображения

- Музыкально-ритмическое чувство
- Музыкальный слух – специальная способность, сформированная на основе слушания музыки

Музыкальный слух позволяет воспринимать и представлять музыкальные образы. Если это есть – слушать музыку понятно и интересно. Выражен разрыв между подростками в культурном отношении.

### **Мышление.**

Всё большее значение приобретает теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей во всём, что воспринимается: природа, социальные отношения, физические задачи, лингвистические красоты,... С 11-12 лет развивается формальное мышление. Подросток может рассуждать вне связи с конкретной ситуацией. Может действовать в логике своего рассуждения, не привязываясь к конкретным действиям, явлениям, ситуациям. Формируется субъективная логика, которая может показаться примитивной, быть ошибочной,..НО! Это уже формальная самостоятельная логика. Поощрять «Рассуждалки», «Умствование» (но не умничанье типа «ни слова в простоте»), «Философствование». Это прививает вкус к умственной деятельности, воспитывает интеллект!!!

Особую роль в этом процессе играет погружение в широкую социальную жизнь. По Пиаже, социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие 3 посредников: 1 - языка (знаки), 2 - содержания взаимодействия – интеллектуальные ценности, 3 – правил мышления (коллективные или логические нормы). Очевидно, что присваиваемые социальные отношения вырабатывают у подростка новые возможности мышления.

Может подвергать переменные комбинаторному анализу, чтобы найти все варианты возможных связей и зависимостей. В состоянии не только экспериментально преобразовывать, изменять независимые переменные, но и прогнозировать результат, то есть выдвигать гипотезы, инструментально их проверять. Важно, что в отличие от детства, может объяснить результаты, логически истолковать их. При этом переживает интеллектуальные чувства – новизны опыта и знания, новых идей, наслаждение собственной мыслительной деятельностью (а не только, чтобы похвалили) – размышление о мысли доставляет радость. Такое формальное мышление позволяет подростку вырваться из конкретной предметной области настоящего и вторгнуться в область абстрактного и возможного.

Это обеспечивает глубину постижения учебного материала. Чем быстрее освоит формальное мышление, тем успешнее усвоение школьной программы. Однако многие подростки остаются на уровне конкретного мышления. Причин много:

- Социальные условия
- Генетический фон
- Внутренняя позиция самого подростка (гасит познавательный интерес – познавательная психическая активность падает без внутренней мотивации).

### **Внимание, память, воображение.**

Уже стали самостоятельными психическими функциями и подросток сам выбирает, которой отдать приоритет. Так у каждого появляется индивидуальная доминирующая функция.

Внимание произвольное. Хорошая концентрация, послепроизвольное сосредоточение. Парадокс утомляемости: можно наблюдать апофеоз концентрации в значимых ситуациях (зачёт, интересно!) и полное исчезновение внимания – полная прострация, рассеянность. Кривая утомляемости в 13-14 и 16 лет резко повышается.

Память. Способен произвольно управлять своим запоминанием. До 13 лет постепенный рост. А с 13 до 15-16 лет – более интенсивный рост памяти, способности к заучиванию. Перестраивается сама память: от механического запоминания к осмысленному, логическому. Становится более доступным запоминание абстрактного материала. Запоминание строится прежде всего на опосредованных знаковых системах, прежде всего речи.

Воображение. Преобразуется в самостоятельную внутреннюю деятельность. Может проигрывать мыслительные задачи с формулами по математике и химии. Особенно важны образы воображения для социального развития. Так как реальных преобразований в социальном мире он свершить не может, использует возможности воображения (крушить школу и нелюбимого «дирика», отправить на Северный полюс конкурента-соперника, спасти пингвинов). В воображении проживается свобода от ограничений, чувство взрослости и независимости. При этом имеется возможность не просто построить желаемую сюжетную линию событий, но и пережить напряжения, конфликты и отрефлексировать их. Это уже опыт, хотя на основе воображаемых ситуаций, но сами переживания реальны!

Может возникнуть антагонизм мышления и воображения. Могут быть крайние типы подростков: сухие реалисты (мыслители) и фантазёры.

Воображение в подростковом возрасте может не только обогатить внутренний мир, соединиться с рациональным знанием и, преобразовавшись, стать подлинным творческим потенциалом личности. Оно может прийти и в упадок после детства, лишиться полёта фантазии.

### **5. Возрастные особенности личности подростка. Центральное новообразование возраста**

Важнейшей особенностью становится стремительное развитие самосознания посредством рефлексии на себя и других. Подростковая рефлексия хотя и поднимает подростка на исключительную для него высоту, отличается свободной ассоциативностью – мысли текут по разным направлениям в зависимости от чувств и внешних обстоятельств. Целостность рефлексии придаёт

лишь исключительная направленность на самого себя, куда бы ни направлялась рефлексия, она всё равно возвращается на самого подростка

Важная особенность – появляется феномен «рефлексия на рефлексии». Он выражается в рационализации «А правильно ли я думаю, делаю, говорю, выгляжу. Результатом этого феномена может стать застенчивость подростка. Это своеобразная застенчивость, так как в её основе лежит не страх незнакомого, а робость из-за своих возможных неудач в суждениях, оценках,... Усиливаются переживания по поводу возможных (будущих!) переживаний, предвосхищение своих негативных переживаний (эмоциональная рефлексия) может делать подростка не только застенчивым, но замкнутым, малообщительным и нелюдимым. Важно, чтобы был референтный человек, с которым этот барьер был преодолен. Нередко это мама, подруга, вымышленный герой. Собеседником может стать ДНЕВНИК. Именно в подростковом возрасте по этой причине (без опасения несостоятельности!) начинают вести дневники.

Особые переживания представляет внешность. Порой затруднена идентификация с собой на уровне тела. Отроки любят и свои недостатки, и этим тоже утверждают себя в мире. Примите меня таким, как я есть! И это нормальная идентификация. Внешний облик становится наиболее выраженным предметом озабоченности. Непросто приспособиться и принять свой телесный образ.

Проявляется надежда на свою привлекательность. Отдельных волнует и проблема духовности в выражении лица. Основной вопрос подростка «Кто я». Это источник самопознания. Самооценки и притязаний, в том числе на взрослость. Самосознание подростка уже включает в себя все компоненты взрослой личности.

Происходят нередко сложные инициации своего имени (отказ от детского, ласкательное, романтическое, мужественное. Притязания на признание сконцентрированы на признании самости, уникальности при психологической зависимости от сверстника. Выглядит это следующим образом: 1 заявление «Не путайте меня с другим!», 2 заявление «Мы все так делаем. Видимое своеобразие сочетания 2 позиций демонстрирует эгопозицию подростка.

Характерны завышенные максималистские позиции, а возможности их реализации часто находятся в противоречии. Это приводит к **кризису идентичности**. Его содержание составляют противоречивые состояния, ценности, мотивы, поступки: от глубинной идентификации с другим к резкому отчуждению; от альтруизма к жестокости; от страха смерти до суицидальных мыслей и попыток.

Главная характеристика возраста – стремление быть и считаться взрослым. Это стремление выступает одной из форм проявления самосознания. Чувство взрослости – это осознание себя взрослым и отношение к себе как ко взрослому. Оно проявляется в:

- Желание равноправных отношений со взрослыми
- Стремление к самостоятельности и автономии
- Собственные взгляды, вкусы, интересы
- «моральный кодекс чести»

- Типы ОФЛ подростка:
- Нарушения поведения
- Нарушения личности
- Незрелость
- Асоциальные тенденции

## 6. Межличностное взаимодействие в подростковом возрасте

Главное наполнение жизни подростка – это общение. Это исключительно важная деятельность. Эльконин Д.Б. определил интимно-личностное общение ведущей деятельностью возраста. Проанализируем по всем *признакам ведущей деятельности*.

Особо отметим, что речевая культура каждого поколения является показателем духовности общества.

Подросток нередко становится приверженцем асоциального поведения. Почему! Источником его активности выступают 2 противоречивые тенденции: быть как все и быть иным.

Работа с подростками показывает их высокую сензитивность к освоению прав и обязанностей. Именно в этом возрасте эффективно формировать основы правового правосознания. С12 до16 лет интенсивное становление себя как личности. Этот процесс идёт в 2 направлениях: 1- стремление к освоению и овладению всем диапазоном социального пространства; 2- стремление к рефлексии на свой внутренний интимный мир. У каждого сочетание и темп этих процессов разный. Поэтому одни производят впечатление «не по годам взрослых», а другие – инфантильных.

В межличностных отношениях актуальной становится проблема лидерства. Подростковые неформальные объединения. Подростковая субкультура

Испытывает потребность в эмоциональном контакте, поддержке и одобрении взрослых, несмотря на тенденцию к отчуждению. Лёгкая ранимость подростка требует большого такта, тонкости в стилях общения. Общение неравномерно, что обусловлено высокой неустойчивостью настроения. Сопротивление давлению взрослых, уход из ситуации, детские реакции (капризы, непослушание, упрямство, плаксивость). При непосильных нагрузках или желании вернуть расположение взрослого могут иметь место реакции оппозиции (стремится вернуть внимание, переключить его с кого-то другого – «заболело ухо!»). Характерна имитация поведения. Положительная имитация превалирует; негативная имитация встречается редко (имитация негативного образа). Часто встречаются формы гиперкомпенсации – при неудачах в одной области – добиться в другой, порой самой сложной! Каждый тип семьи вызывает специфические затруднения в общении и нарушения поведения: авторитарный, попустительский, гиперопекающий. Разнообразие стилей общения со взрослыми обучает подростка их гибкому применению в самостоятельной жизнедеятельности.

## **ОБЩЕНИЕ со сверстниками**

Это школа нерегламентированных взрослыми социальных отношений. Учится рефлексии на себя и другого. Проблема взаимодействия «Я» и «Мы»: быть уникальным, быть лидером, быть признанным и «слиться со всеми» в ситуациях эмоционального напряжения и социального выбора. Отрок стремится познать и пережить обе эти ипостаси, поэтому он трудно предсказуем.

Социальные сравнения между двумя статусно-возрастными группами: дети и взрослые, нередко приводят к конфликту.

Неформальные сообщества характерны для подросткового возраста. Они формируют свою культуру, имеющую специфические компоненты и функции: информативная, терапевтическая. Возникают первые романтические отношения с противоположным полом. Проблемы сексуального развития. Важность психологического просвещения по вопросам самопознания, взрослости, дружбы, любви и сексуальных отношений.

Типы отношений со сверстниками в подростковом возрасте: товарищеские, дружеские, деловые, отношения лидерства

*Положительная роль отношений со сверстниками:*

- ✓ Школа социально-моральной взрослости
- ✓ Формирование коммуникативной компетентности
- ✓ Источник самопознания и рефлексии
- ✓ Стимул к самосовершенствованию
- ✓ Формирование направленности
- ✓ Формирование идеала
- ✓ Развитие гендерной культуры

*Негативная роль отношений со сверстниками:*

- ✓ «Школа» асоциальной модели жизни
- ✓ Реакция группирования конформизм
- ✓ Нетерпимость к непохожести
- ✓ Нивелирование индивидуальности
- ✓ «Огрупплённое» мышление
- ✓ Формирование антиидеала

Нарушение отношений со сверстниками проявляется в конфликтах, которые отличаются разной степенью эмоциональной вовлечённости в них подростков и, следовательно, могут быть сгруппированы по типам: конфликт безысходности, конфликт неопределённости, конфликт амбивалентности

### **Типы поведения подростков в конфликте**

- Агрессивно-наступательный
- Рационально-объективный
- Утилитарно-меркантильный
- Конформный
- Обособленный

В подростковом возрасте возникают ситуации неудачной социальной адаптации, которые приводят к формированию реакции отчуждённости подростка

от социума. В.Ф.Сафиним выявлены и описаны следующие уровни отчуждённости и самоотчуждённости подростков:

1. Осознание непризнания членами своей группы - «отвергнутые»
2. Осознание непринятия сверстниками и родителями, близкими людьми – «изгой»
3. Осознание отвержения «миром» – попытки суицида, нервные расстройства

#### **7. Основные новообразования в подростковом возрасте.**

1. Чувство взрослости
2. Начало формирования «Я концепции»
3. Овладение новой ведущей деятельностью – интимно-личностным общением
4. Формирование новых видов отношений и социальных связей
5. Включение в подростковое сообщество и субкультуру
6. Формирование характера, появление устойчивых интересов и увлечений
7. Овладение формально-логическим мышлением

#### **Тема 3.6. Психическое развитие в юности и зрелом возрасте.**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Характеристика психического и личностного развития в юности. Психологическая сущность кризиса 17 лет.
2. Общая характеристика развития личности в молодости. Кризис 30 лет.
3. Закономерности психического и личностного развития взрослого человека. Мотивационный кризис.
4. Психическое развитие в период поздней взрослости.

**Основные понятия и термины:** юность, ранняя взрослость, средняя взрослость, поздняя взрослость, идентичность, текущий и кристаллизованный интеллект, профессиональное самоопределение, экзистенциальный кризис, мотивационный кризис, когнитивный спад, геронтогенез, мудрость, «акме».

#### **Информационный материал**

##### **1. Характеристика психического и личностного развития в юности. Психологическая сущность кризиса 17 лет.**

14-16 лет – переходный период между подростничеством и юностью. Социальные ожидания к личности старшеклассника сопряжены с профессиональным самоопределением, хотя бы первоначальным. Юноша должен разобраться в своих склонностях, оценить свои способности, сформулировать притязания. Он уже может иметь представления о будущей профессии и своих достижениях. Это очень сложная задача, которую решает молодой человек в этом возрасте. В ситуации нестабильности социально-экономических, политических

отношений, когда интенсивно идёт трансформация ценностно-смысловых ориентиров, эта задача ещё более усложняется.

Исследования И.В. Дубровиной показали, что далеко не все 9-классники могут справиться с этой проблемой. Многие из них чрезмерно тревожны, эмоционально напряжены и боятся выбора. Поэтому предпочитают остаться в школе. Здесь роль играет и школьная атмосфера, решения сверстников, влияние родителей. В этот период жизни усиливается значимость собственных ценностей, хотя во многом они подвержены внешним влияниям. Более точными и тонкими становятся оценки себя и других, менее категоричны становятся суждения (У меня не очень покладистый). В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Большой интерес начинают представлять взрослые, чей опыт помогает ориентироваться в вопросах выбора, представлений о профессиональных преимуществах и рисках.

Сфера межличностных семейных отношений отступает на второй план в представлениях о своих ролях. Исследования Кривцовой показали, что такие роли, как «Хороший сын», «Семьянин» упоминаются значительно реже. На первой позиции появляется ориентация на будущую профессиональную деятельность, работу, «...позволяющую зарабатывать себе на жизнь». При этом проявляется неуверенность в своих возможностях достичь высокой материальной обеспеченности. Это приводит к тому, что многие не стремятся получить высшее образование, хотя и остаются в школе ещё на 2 года.

*Условия развития.* В период ранней юности не у всех проявляется напряжение, бурный поиск смысла жизни, своего места в этом мире. Многие хорошо осознают, что возникающие новые социальные и интеллектуальные потребности могут быть удовлетворены только в будущее, поэтому теперь «незачем напрягаться». Можно выделить основные варианты развития в период ранней юности: 1 вариант - многие плавно и постепенно продвигаются к новому периоду в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Им не свойственны порывы романтизма, их радует спокойный и упорядоченный образ жизни. Больше интересуются общепринятыми ценностями, ориентируются на оценки окружающих, опираются на авторитет. У них хорошие отношения с родителями и учителями. Тем не менее, при таком благоприятном протекании ранней юности существуют некоторые минусы в личностном развитии:

- Снижается самостоятельность
- Возрастает пассивность
- Поверхностность в привязанностях и увлечениях

Более приемлемым считается для полноценного личностного развития наличие сомнений, поиска. 2 вариант развития – быстрое, скачкообразное развитие. При высоком уровне саморегуляции хорошо контролируются быстрые изменения потребностей, ценностей, моделей поведения,.... Старшеклассники быстро и рано определяют свои жизненные цели и стремятся к их достижению. При этом слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

3 вариант – мучительные поиски своего пути. Для них характерны неуверенность в себе, плохое понимание самих себя., недостаточное самопознание, высокая произвольность. Но и она не компенсирует недостаточность рефлексии и самопознания. Они импульсивны и непоследовательны, недостаточно ответственны. Часто отвергают ценности родителей, но не в состоянии предложить свои. Войдя во взрослость, они продолжают метаться и долго не могут интегрироваться с себе равными.

*Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий:*

- *Общение со взрослыми*, к которому возникает особый интерес. Восстанавливается эмоциональный контакт с родителями, причём на более высоком уровне (Советчики в сложных вопросах!). Обсуждение жизненных перспектив, планов на будущее, анализируются трудности, особенности жизни в семье. 70% старшеклассников хотели бы стать похожими на своих родителей! Но отношения со взрослыми, хотя и становятся более доверительными, продолжают сохранять дистантность. Содержание такого общения значимо, но это не интимная информация!!! Они не стремятся здесь к глубокому самораскрытию, психологической близости. ПАРАДОКС, взрослые часто обманываются этим.

- *Общение со сверстниками* – необходимое условие для становления юношеского самоопределения. Его функции другие: интимно-личностное, исповедальное! Приобщает другого к своему внутреннему миру – к своим чувствам, мыслям, переживаниям, интересам и увлечениям.. Содержание такого общения – реальная жизнь, а не жизненные перспективы, информация достаточно секретна. Такое общение требует взаимопонимания, внутренней близости и откровенности. Оно основано на отношении к другому как к самому себе, в нём раскрывается собственное «Я»-реальное. Именно здесь поддерживаются самопринятие и самоуважение.

- *Дружба*. Она уникальна и занимает исключительное положение – привилегированное! В ряду других привязанностей. Повышаются требования к дружбе, усложняются её критерии (уже не только поделиться яблоком!)

- *Любовь*. Юношеская любовь включает в себя дружбу, в то же время она предполагает большую степень интимности. После наигранных отношений в подростковом возрасте может появиться настоящая влюблённость. Юношеские мечты о любви отражают, прежде всего, потребность в эмоциональном контакте, тепле, понимании, душевной близости. При этом часто не совпадают потребность в самораскрытии, душевной близости и чувственность. Противоречие, метания души! Противопоставление любви как высокого чувства и сексуальной потребности особенно выражено у мальчиков. Одни преувеличивают аспект сексуальной близости, другие – наоборот, стараются от него отгородиться – аскетизм, интеллектуализм как психологическая защита. Для первых это «грязь», для других – это «не интересно».

Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви скажется в дальнейшей жизни. Эти отношения определяют важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.



**Стабилизация личности.** Для ранней юности характерна устремлённость в будущее. Остро стоит проблема создать жизненный план. Иными словами, кем быть! Каким быть! Личностное и моральное самоопределение. Жизненный план – это осознание своих целей в жизни и путей их достижения (а не туманные подростковые представления о будущем). Прежде всего, профессиональное самоопределение – это выпускные классы. Ряд самоограничений! Самоконтроль и оценка своих возможностей! На что ориентируются современные старшеклассники при выборе профессии.

**Самоопределение** – центральное новообразование этого возраста. Личностное и профессиональное. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нём. По мнению Дубровиной, иногда новообразованием нужно считать не само самоопределение, а готовность к нему, так как имеет место отсрочка реализации жизненных планов (в виду учёбы в школе). Самоопределение связано с новым восприятием времени – восприятие настоящего с точки зрения будущего, соотнесённость прошлого и будущего. Теперь осознаётся временная перспектива: Я охватывает и прошлое, и настоящее, и будущее. Устремлённость в будущее – важнейшая особенность. Она лишь тогда благоприятна, когда есть удовлетворённость настоящим.

Колебания самооценки, уверенности в себе и неуверенности – проявления нестабильности личности. Но можно говорить об общей тенденции к стабилизации личностного развития на границе подросткового возраста и ранней юности. Старшеклассники в большей степени принимают себя, их самоуважение выше. Интенсивно развиваются саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлениями эмоций. Настроение становится более устойчивым и осознанным.

Начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. Более ориентируются на собственные взгляды, убеждения. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в единую картину. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более устойчивой и осмысленной. Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой МИРОВОЗЗРЕНИЯ- системы ясных и устойчивых убеждений. Картина мира может быть как материалистической, так и идеалистической. Старшеклассник познаёт мир, а затем возвращается к себе и задаётся мировоззренческими вопросами (Чудновский В.Э.): что я значу в этом мире!

Не у всех формируется мировоззрение. В результате мы имеем смешение ценностных позиций, неспособность сделать выбор! Вспомним Эриксона – необходимость мировоззренческого выбора в юности. Если нет – смешение ценностей не позволит личности найти своё место в мире человеческих отношений и не способствует психологическому здоровью. ПРИМЕР: А.ТОСС – оказаться «НЕ ТАМ!»

Изменяется мотивация учебной деятельности. Она становится, по мнению А.В.Петровского, сознательной, появляется учебно-профессиональная компонента мотивации. Характерны следующие особенности когнитивной сферы:

1. Сензитивный период для расширения диапазона знаний
2. Интеллект становится речевым, речь – интеллектуализированной

3. Внутренняя речь становится основным средством организации мышления и регуляции всех познавательных процессов

#### 4. Активное формирование теоретического мышления

Развиваются следующие виды интеллекта: текущий интеллект - способность учиться новому: восприятие новых связей, отношений, скорость и результативность запоминания, оперирование пространственными образами. Студенческий возраст является сензитивным для развития этого типа интеллекта. Кристаллизованный интеллект формируется посредством образования, опыта. Выражается в способности устанавливать связи, формулировать суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные стратегии для решения разнообразных задач.

#### **Стадии развития мышления в юности (по Г.Крайгу)**

1. *начальный дуализм* – интерпретация информации дуалистическим способом: поиск только одной истины;

2. *концептуальный релятивизм* – терпимость по отношению ко множеству противоречивых точек зрения, научных позиций, возможность рассматривать одно и то же понятие, явление с разных позиций;

3. *самостоятельно выбранная позиция* и ответственность за выбор своей системы категоризации и оценки

**ЛИНИИ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОГО МИРА.** Что такое жизненный мир! Почему стоит к нему обратиться при анализе психического и личностного развития взрослого человека? В основе понимания лежит концепция жизненного пространства Левина. Её суть: индивид и воспринимаемый им мир представляют собой единое векторное поле, специфика которого определяется значимостью всего того, что воспринимается и осознаётся. Это позволило иметь понятие полевого поведения. Вектор поведения определяется особенностью мотивации, в основе которой лежит предпочтение, характер снятия напряжения. Эта концепция хорошо описывает динамику мотивационных процессов. Развитие получила в работах Ф.Васильюка. Выделенные им типы жизненного мира соотносятся с центральными жизненными принципами (принципами существования) – удовольствия и реальности. Эти 2 принципа он дополнил принципом ценности. Происходит окончательное становление типов линий онтогенеза жизненного мира. Основную роль в этом процессе играет становление мировоззрения. С мировоззренческими установками связано и становление морального и профессионального самоопределения.

Жизненный мир получает наибольшее развитие в рамках ведущей деятельности. Жизненный мир формируется в представлениях и отношениях, установках в основных контекстах ведущей деятельности – общения:

- в общении со взрослыми реализуется заинтересованность в опыте и знаниях, их оценках и рекомендациях. Это имеет значение не только для профессионального самоопределения, но и для нового аспекта построения отношений – отношения к близкому взрослому как наставнику, учителю, идеалу, носителю соответствующего идеала.

– общение с близкими сверстниками. Она определяет способность или неспособность будущего взрослого к глубоким, доверительным отношениям. Она

определяет отношение к будущей семье, формальной и неформальной группам. Выделяются дети с высоким духовно-нравственным потенциалом. Чувство Родины! Милосердие! Любовь к природе. Эгоцентричные мотивы не предполагают ориентацию в самоопределении на духовно-нравственные ценности.

Выделяют 3 линии онтогенеза, в которых, в целом, и определяются 3 типа жизненного мира – *эгоцентричная* линия онтогенеза, *духовно-нравственная* линия онтогенеза, *гедонистическая* линия (личностная неразвитость, инфантилизм, диффузная идентичность (Эриксон) вследствие неразвитости представлений о мире и себе).

### **Сущность кризиса 17 лет**

Юность – это время выбора жизненного пути. Строятся планы, одним из которых суждено сбыться, другим – нет. Дороги, которые мы здесь выбираем, очень во многом определяют всю последующую жизнь.

Кризис 17 лет возникает точно на рубеже школьной жизни и новой взрослой. Это граница окончания привычной жизни в кругу своей семьи, школьного класса. С этого возраста начинают отсчёт периодизации развития зрелой личности. В отечественной психологии, впрочем, как и в зарубежной, им уделяется незначительное внимание. Поэтому позднейшие периоды жизни человека по-разному дифференцируются разными авторами. Наиболее общепринятой в нашей стране считается периодизация В.Ф.Моргуна, в которой выделены 10 этапов возраста взрослости: юность - 18-23 года. Таким образом, юность начинается кризисом 17 лет. Это, по словам Эльконина, наиболее тяжёлый кризисный период наряду с кризисом 3 и 11 лет. Сопряжён, прежде всего, с отношением к такой ценности как образование. Отношение к ней неоднозначно и в семье, и в обществе. Более того, осознание ценности образования как значимой соотносится с осмыслением того, что достижение поставленной цели сложно. Поэтому растёт эмоциональное напряжение! В ситуации выбора. По закону градиента цели Миллера, чем ближе приближение к достижению цели, тем сильнее тенденции её избегания. В зависимости от линии онтогенетического развития (эгоцентрической, духовно-нравственной, гедонистической) идёт борьба мотивов, распределяется локус ответственности, растёт напряжение. Для тех, кто тяжело переживает кризис, характерны различные страхи, которые могут приводить к невротическим расстройствам. Индивидуальные различия в переживании кризиса велики. При всех вариантах новая жизненная ситуация требует хороших адаптационных способностей, чтобы к ней приспособиться, что вызывает большую или меньшую напряжённость. Помогают успешнее адаптироваться поддержка семьи, уверенность в правильности выбора, в своих способностях, чувство компетентности. Юность называют вторым переходным периодом. Как пишет А.В.Толстых, юноша, как и подросток, ещё не совсем взрослый человек. Если подросток более тесно связан со своим детством, то юноша тяготеет к молодости и зрелости. Юность решает задачи окончательного действительного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей. Социальная ситуация – ситуация выбора жизненного пути.

Начинается реализация планов, выработанных в 16-17 лет. Характерны 3 основных варианта жизненного пути:

- Обучение в вузе
- Поиски работы
- Армейская служба

Есть варианты иждивенчества, криминальной жизни, проституции, бегство от общества (в наркотики, религиозные секты, нарциссическую погружённость в себя). Обращает на себя внимание феномен «юношеских религий». Как отмечает Х.Ремшмидт, эти религии и соответствующая идеология предлагают упрощённую жизнь, подчинение вождю (гуру), организуют насыщенную общими переживаниями групповую жизнь (используют медитацию, транс, экстаз). Эти религии нередко приводят к разрыву с семьёй, передаче имущества. Наркомания – это параллельная реальность, вступив в которую постепенно теряются связи с той, в которой ты был рождён. То есть – это деформации личности. Крайняя форма бегства от общества – суицид.

**Основные линии онтогенеза** обусловлены сформировавшимися в ранней юности типами жизненного мира.

**Линии онтогенеза, связанные с гедонистической направленностью личности** (атавистический тип жизненного мира) вообще не предполагают самоопределения. Выбор предопределён самой гедонистической установкой. В случае простого и лёгкого жизненного мира она реализуется посредством паразитического существования. К примеру, жизнь за счёт родителей, пример Обломова. Замужество!!! Мелкое жульничество!!

Общее: отсутствие самоопределения, чётких жизненных планов, способности к полноценной трудовой и учебно-профессиональной деятельности. При изменении жизненных обстоятельств может меняться в лучшую сторону.

**Линии онтогенеза с эгоистической направленностью (сложным и простым жизненным миром)** характеризуются достаточно сформированной иерархической системой ценностей, доминированием эгоцентрических мотивов. К примеру, престижная мотивация. Выбор подвержен влиянию моды, конъюнктуры и других внешних условий. Другой вариант здесь – это мотивация власти, доминантности. Третий – ориентация на материальный статус благополучия, богатства.

**Духовно-нравственная и сущностная направленность личности** (сложный и «как бы лёгкий» и сущностный тип жизненного мира) предполагают поиск призвания, выбор наиболее подходящей склонностям профессии.

Таким образом, окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, и является центральным возрастным новообразованием юности.

## **2. Общая характеристика развития личности в молодости. Кризис 30 лет.**

*Общая характеристика возраста и основные линии онтогенеза*

Молодость охватывает период жизни от окончания юности – 20-23 года, до примерно 30 лет. Причём верхняя граница может сдвигаться в сторону следующего периода – зрелости. Основные отличительные черты возраста:

- Время созидания семьи и устройства семейной жизни
- Время освоения выбранной профессии
- Время определения отношения к общественной жизни и своей роли в ней

Молодости присущ оптимизм. Доступны наиболее сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и активно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и развиваются отношения, в первую очередь – дружбы и любви. В молодости, или как её называют ещё, ранней зрелости большинство людей обладают хорошим физическим развитием. Физическая сила, функционирование органов и систем, репродуктивные способности. Скорость реакции, двигательные навыки другие физические возможности достигают апогея в 25-30 лет. После начинают медленно убывать. Однако для человека этот спад незаметен, за исключением спортсменов. Или критических ситуаций. Существенное снижение уровня функционирования организма по 6 важнейшим физиологическим показателям – сила мышц, функции почек, объём лёгких, жизненная ёмкость лёгких, скорость проведения нервного импульса, сердечно-сосудистая функция, наступает после 40 лет. Это оптимальное время для самореализации. Возникающие трудности не воспринимаются непреодолимыми, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно идёт поиск новых возможностей для достижения целей.

Молодость таит в себе огромную притягательную силу – силу обаяния. И не только физической привлекательности, хотя это очевидно, но и обаяния тех видов деятельности, которые доступны молодости в наибольшей степени и составляют её атрибут. К примеру, обаяние широких жизненных перспектив, веры в свои силы, оптимистическое отношение к будущему. Главные стороны жизни в молодости представлены:

- Любовь и семья
- Профессиональная деятельность
- Дружба

Таким образом, выбор спутника жизни и создание семьи – важнейшая сторона социальной ситуации развития в молодости. Соответствующая этой ситуации деятельность становится одной из главных сторон жизни.

Профессионализация - это вторая важнейшая сторона социальной ситуации развития в этот период. Если в юности происходит личностное и профессиональное самоопределение, то в молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство. Завершается профессиональная подготовка. Возможна переподготовка! Обретает чувство профессиональной компетентности, делает первые шаги в вертикальной карьере.

Таким образом, центральным новообразованием возраста являются семейные отношения и чувство профессиональной компетентности.

Установление дружеских связей – важная сторона межличностных отношений. Дружба в этот период выходит на качественно иной уровень. В отличие от приятельских отношений предполагаются духовная близость, доверие, привязанность и общность интересов. Поэтому она возникает в совместной деятельности на работе, в общественных организациях, клубах.

*Основные линии онтогенеза.* Главные стороны жизни в молодости по-разному развиваются и имеют разное содержание при различных линиях онтогенеза. Рассмотрим их подробнее.

При гедонистической личностной направленности: не способен ни к содержательным семейным отношениям, ни к овладению профессией (Обломов; установка на паразитическое существование, мелкое хулиганство, алкоголизм; отсутствие дружеских связей. При эгоцентрической направленности возможны несколько вариантов: браки по меркантильным мотивам (богатство, карьера, известность); выбор профессии по эгоцентрическому мотиву «значимость – достижимость» (профессия не становится интересной, не является ценностью сама по себе, а лишь средством к достижению эго-мотива), нет профессиональной компетентности и достижений; нет дружбы, есть приятельские отношения. При духовно-нравственной и сущностной направленности: стремление к сущностному содержанию всех сторон жизни. Даже при неудачах содержание жизни определяется либо общей ориентацией на духовно-нравственные ценности, либо генерализованной сущностной связью с миром. Семья создаётся на основе встречи с духовно близким человеком, созвучным тебе. Профессиональная деятельность основана на интересе к выбранному делу. Дружеские связи в своём истинном, сущностном проявлении. Истинная дружба, возникшая в молодости, сохраняется всю жизнь (Пушкин и Пущин, Гёте и Шиллер).

#### Основные особенности личностного развития:

- Дальнейшее формирование идентичности (личностной, социальной, гендерной, этнической, профессиональной)
- Достижение близости с другими людьми (Эриксон)
- Соотнесение мечты с реальностью, формирование карьеры, поиск наставника (по Левинсону Д.)

При этом отмечается гендерное расщепление мечты у женщин. У мужчин мечты о будущем носят однородный характер и связаны, в основном, с профессиональной деятельностью. У женщин примерно 80% сочетается несколько ролей: и семейные, и профессиональные. Лишь 18% связывают свои мечты о будущем только с одной ролью. Вероятно, такое раздвоение осложняет реализацию мечтаний. Период 28-33 года связывается автором с пересмотром человеком своей мечты, с переиерархизацией своих целей и ценностей. При этом женщины делают перемены кардинально чаще, чем мужчины. Для них нетипична смена приоритетов. Женщины более требовательны и критичны в поисках наставника, чем мужчины.

Исследования Л.Молчановой и О.Бороздиной показали, что в самооценках в период молодости отражаются прежде всего личностные качества, родственные узы, семейные отношения, социальные контакты, увлечения, интересы, деловую

сферу. При этом мужчины, прежде всего, называют свои моральные качества, женщины – эмоциональные особенности. Основным источником самоуважения у мужчин – деловая сфера, у женщин – социальные взаимоотношения. Самооценка в этом возрасте достаточно устойчива и имеет тенденцию к занижению у женщин и завышению у мужчин. Я-образ мужчин более позитивен.

*Кризис 30 лет* – острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения с препятствиями на пути удовлетворения важнейших жизненных потребностей. Это кризис молодости. *В чём его психологическое содержание?* Человек завершает определённый путь своего развития. Время подвести итоги и определить направления дальнейшей жизненной перспективы. Феноменология этого кризиса и связана как раз с рефлексией пройденного пути и осознанием своих возможностей (упущенных нередко!). Для женщин – это более трудное, чем для мужчин, прощание с молодостью. Это острое переживание своей профессиональной жизни. С одной стороны, переживание некоторого застоя и потребность в переменах наряду со страхом перед ними. Более тяжело это переживается мужчинами, что объясняется особыми социальными ожиданиями относительно их профессиональной карьеры.

В чём причина переживания неудовлетворённости собой и своей жизнью? Кон И.С. пишет, что никто не может реализовать себя полностью и свойственный молодости самоанализ, рефлексия на себя выявляют эту «недосамореализацию». Самоанализ имеет здесь особое значение. Он обеспечивает переоценку ценностей, пересмотр собственной личности. По мнению Толстых, человек видит, что отпущенные ему возможности, их реальное поле постепенно начинает сужаться – он уже не может сделать «ВСЁ», его сковывают семья, профессиональная этика, привычный образ жизни. Человек понимает, что он стоит всё перед той же задачей – найти себя в новых обстоятельствах жизни, соразмеряя масштаб своей личности с новыми перспективами и новыми ограничениями, которые увидел лишь теперь.

Итак, кризис 30 лет возникает вследствие нереализованности жизненного замысла. Если происходит переоценка ценностей и пересмотр собственной личности, то речь идёт о том, что замысел вообще был неверным. И развитие сковывают либо семья, либо профессия. Если жизненный путь выбран верно, то привязанность к какому-то одному аспекту жизни не сковывает, а наоборот, развивает личность.

Кризис 30 лет называют кризисом смысла жизни. Действительно, с этим возрастом связаны поиски смысла существования. Эти поиски знаменуют переход от молодости к зрелости.

### **Профессиональное развитие**

*Начальный период трудовой деятельности связан с адаптацией к ней и к новому трудовому коллективу. С этим связывается повышение тревожности личности, падает устойчивость самооценки, снижается её уровень, возникает опасность закрепления неадекватно заниженной самооценки и представления о себе («я – лопух»).*

Исследования Т.Кухаревой свидетельствуют о двусторонней связи возраста молодости и адаптации к профессиональной деятельности. С одной стороны, молодой человек имеет большие адаптационные способности, чем человек средних лет, но с другой стороны, у последнего больше опыт срабатываемости и межличностного взаимодействия в трудовом коллективе. Молодые люди успешнее и быстрее адаптируются к коллективу, чем к самой профессиональной деятельности. Около 25 лет начинается период упрочения карьеры. Осознание правильности или ошибочности профессионального выбора приходится на первые 7-10 лет. Происходит смена места работы, специальности.

Нормативный кризис 30 лет сказывается на профессиональной деятельности. Возможны 4 основных пути его разрешения:

- Прекращение профессионального роста
- Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности
- Конструктивное разрешение кризиса (нахождение ресурса для перехода на новый уровень профессионального мастерства)
- Деструктивное разрешение (конфликты, смена места работы).

После 33 лет наблюдается упрочение карьеры, тенденция к сохранению выбранной профессии. Около 40 лет может наблюдаться разочарование профессией, так как мечты о карьере не сбылись.

**Когнитивное развитие.** По данным Е.Бойко, к 25-30 годам многие психофизиологические функции достигают своего расцвета и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет. Память взрослого человека не остаётся неизменной. В развитии вербальной кратковременной слуховой и зрительной памяти Петровым Я. Выявлено 2 периода: наиболее высокие показатели приходятся на 18-30 лет и снижение на 31-40 лет. Наименьшим изменениям подвержена образная память. Активная умственная деятельность опосредует более высокие показатели памяти.

**Мышление и речь.** Основная характеристика – комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления. Наглядно-действенное мышление имеет самые высокие показатели в 31-32 и 34-35 лет. Пики образного мышления: 20, 23, 25, 32, 35, 39 лет. Теоретическое мышление имеет пики высот в: 20, 23, 25, 32 года.

**Внимание.** Н.Фоменко показал, что различные свойства внимания развиваются неравномерно. Наибольшим изменениям в данном возрасте подвергается объём, переключение и избирательность: постепенно прирастают от 18 к 33 годам. Пик в 27-33 года. После 34 лет – снижение показателей. Устойчивость и концентрация существенно не меняются.

Для возраста 25-34 года характерны более высокие суммарные показатели интеллектуальных функций, чем в период ранней взрослости – молодости. Это период усиленного развития всех психических функций, их фронтальный прогресс.

*Критерии когнитивной зрелости взрослых.*

А). Анализом мышления человека в ранней взрослости занимался Клаус Ригель. Важным достижением (и критерием когнитивной зрелости) когнитивного



развития он определил понимание противоречий, то есть диалектическое мышление. Взрослый человек в состоянии *интегрировать идеальное и реальное*, благодаря чему способен адекватно и воспринимать окружающее и реагировать, принимать адекватные решения.

Б). Гизелла Лейбоуви-Виф выделила в качестве критерия когнитивной зрелости взрослых *обязательность и ответственность*. Подлинная когнитивная зрелость наступает тогда, когда люди становятся действительно автономными и могут справляться с противоречиями жизненного пути. А это возможно лишь тогда, когда человек приобретает навыки самостоятельного принятия решений.

В). Точка зрения К. Шайи – он считает отличительным признаком мышления взрослых *гибкость*, в которой можно использовать все когнитивные способности. Выделяет 3 периода изменения функций интеллекта: 1 – период достижений. Приобретённые в детстве и юности интеллектуальные способности в ранней взрослости используются, чтобы сделать карьеру и избрать стиль жизни. 2 период – период социальных достижений. Принимает решения, от которых зависят другие люди, обязан учитывать их интересы. 3 период – реинтегрирования. Использование знаний меняется. Опыт, мудрость, установки предлагаются другим поколениям в качестве примера, основы дальнейшего совершенствования.

Образование и опыт прямо влияют на когнитивное развитие взрослого человека. Ананьев показал, что интенсивность старения интеллектуальных функций определяется 2 факторами: одарённостью и образованием. Именно образование противостоит старению интеллекта, затормаживает его. Таким образом, образование через всю жизнь, непрерывное самообразование – единственное условие интеллектуальной полноценности взрослого.

С этих позиций решается проблема возраста и обучаемости. Обучаемость – восприимчивость к средствам воздействия в условиях учебной деятельности, обеспечивающим успешное овладение знаниями, умениями, навыками. Именно обучаемость отражает готовность человека к дальнейшему обучению и участию в труде. Установлено, что вербальное обучение наиболее успешно в юношеском возрасте, ранней и средней взрослости. У пожилых людей имеет место снижение уровня успешности научения. Моторное научение по-иному: снижение успешности наступает раньше – 30-35 лет (вождение авто). Но если использовать ранее приобретённые навыки, то снижение замедляется. Пик обучаемости приходится на 18-25 лет. Решение профессиональных задач – 26-40 лет.

#### *Выбор жизненной стратегии*

Необходимость выбора собственной жизненной стратегии — общий принцип, как для молодых мужчин, так и для молодых женщин. Он не зависит от того, что их мечты существенно отличаются друг от друга. Так, Левинсон в своих исследованиях указывает на то, что для женщин свойственна раздробленность в мечтах, в то время как мечты мужчин носят однородный характер и связаны с достижениями на работе. Женщины мечтают о замужестве и карьере, при этом больший вес придается именно браку. Только около 18% женщин связывают свои мечты исключительно с успехами на работе. В то же время всего чуть более 15% ограничивают свои планы на будущее традиционными ролями жены, матери,

помощницы. Однако даже те женщины, которые мечтают и о карьере и о браке одновременно, учитывают интересы мужей, ограничивая свои мечты, касающиеся личных достижений на работе. Эти различия, по-видимому, связаны с разными мотиваторами у мужчин и женщин, то есть теми факторами, которые участвуют в мотивационном процессе и обуславливают принятие решения, или, по-другому, мотивационными детерминантами. Психологические исследования показывают, что при принятии решений мужчинам свойственно опираться на мотиватор «потребность», а женщинам — «долженствование» (Ермолин А. В., 1996). Это согласуется с данными других авторов, доказывающих большую предрасположенность женщин к усвоению общественных норм и требований.

### МОТИВАЦИЯ БРАКА

Большая социальная адаптированность девушек приводит к тому, что они оказываются раньше юношей подготовленными к семейной жизни с ее ограничениями и обязанностями, умением соотносить свои желания с потребностями другого человека, с необходимостью строить интимные отношения не только в сексуальном плане, но и в социальном. По мнению Эриксона, готовность человека к семейной жизни проявляется именно с того момента, когда он осознает, что готов к особым интимным чувствам, которые подразумевают соединение двух людей без опасения некой потери в себе (Хьелл Л., Зиглер Д., 1997). Процесс образования семейной пары — обычное явление в период ранней взрослости. Большая часть молодежи в планах готова к этому, однако сроки их реализации могут быть самыми различными. Образовавшаяся собственная здоровая семья продолжает обеспечивать особую потребность каждого человека, которую Э. Фромм назвал потребностью в установлении связей (раньше это делала родительская семья). Устанавливая особые интимные отношения, человек получает возможность о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие, нести ответственность за кого-то, создает условия собственной безопасности и защищенности. При этом, как показывают исследования, мотивы создания союза у молодых людей бывают совершенно различными. Мотивация брака включает в себя по крайней мере 5 основных мотивов: любовь, духовную близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения (Ковалев С. В., 1988).

### МОТИВАЦИЯ РАЗВОДОВ

Возрастной период жизни человека от 20 до 40 лет -- это не только период активного образования семейных пар, но и время их частого распада. По статистике, основная масса разводов совершается именно до 40 лет. В 1986 г. доля разводящихся мужчин этого возрастного периода составила 73,9%, женщин - 78,3%. Пик интенсивности разводов приходится на возрастную группу 25-29 лет. Наиболее часто встречающийся возраст расторжения браков у мужчин -- 28,8 лет, женщин -- 27,8 лет. Что же побуждает молодых людей к расторжению брака, расставанию? Изучение мотивов разводов по данным бракоразводных процессов привело к созданию различных классификаций мотивов разводов у разных авторов. В целом в качестве основных причин, побуждающих людей к расторжению брака, могут быть названы следующие (Юркевич Н. Г., 1970):

- 1) несоответствие (несовместимость) характеров;

- 2) нарушение супружеской верности;
- 3) плохие отношения с родителями (вмешательство родителей и других родственников);
- 4) пьянство (алкоголизм);
- 5) вступление в брак без любви или легкомысленное вступление в брак;
- 6) осуждение супруга к лишению свободы на длительный срок.

### МОТИВАЦИОННАЯ УСТАНОВКА ОДИНОКОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Мотивационной установкой в пользу выбора одинокого образа жизни часто оказывается желание избежать множества проблем, которые может нести неудачное супружество. Оставаясь одиноким, молодой человек не ограничивает собственной свободы, не испытывает ощущений скуки, досады, раздражения, сексуальной неудовлетворенности и одиночества от общения с «надоевшим» человеком. В то же время такое отношение к жизни нередко приводит к тому, что человек оказывается поглощенным только самим собой. Реализуя потребность в самоозабоченности, эти люди стараются огородить себя от любого проявления настоящей вовлеченности в близкие отношения, так как требования и риск, связанные с интимностью, представляют для них угрозу собственной свободе. В результате человек занимает позицию отчужденности и незаинтересованности в любых отношениях, как в личных, так и в социальных. Таким образом, выбор между стремлением к свободе и стремлением к защищенности и безопасности, которые достигаются в здоровой семье, делается в пользу свободы.

### 3. Закономерности психического и личностного развития взрослого человека. Мотивационный кризис.

*Общая характеристика возраста и основные линии онтогенеза*

Зрелость – самый длительный отрезок жизни человека. Его верхнюю границу разные специалисты определяют по-разному: от 50 до 70 лет. Принято её связывать с уходом человека на пенсию, отходом от активной трудовой деятельности – «уход от дел». Согласно Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет. Следует иметь в виду, что конец зрелости, как никакой иной возрастной период, имеет широкие индивидуальные различия. Основные характеристики: *пора полного расцвета личности; возможность реализовать весь свой потенциал, добиться успеха; время исполнения своего человеческого предназначения, как в профессиональной, так и семейной, общественной жизни. По мнению Эриксона, важнейшей эволюционной задачей является генеративность (поглощённость собой) и стагнация. Р.Пек указывает 4 основных задачи средней зрелости:*

- 1 – признание ценности мудрости по сравнению с ценностью физических сил
- 2 – усиление социальных аспектов межличностных отношений в силу определённых физических изменений (ослабление сексуальных ролей)
- 3 – сохранение эмоциональной гибкости, сопротивление эмоциональному обеднению

4 – сохранение умственной гибкости в противовес умственной ригидности. Если сохраняется умственная ригидность, то она перерастает в нетерпимость.

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни являются профессиональная деятельность, семейные отношения. Однако определяющая их ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни, то есть была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуации реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и в жизни будущих поколений.

По мнению **Эриксона**, основная проблема зрелости – выбор между продуктивностью и инертностью, которые характеризуют прогрессивную и регрессивную линии развития. Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими.

Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного юности и частично молодости. У части людей в возрасте зрелости- 40 лет, бывает ещё один «внеплановый» кризис. Он возникает тогда, когда кризис 30 лет не привёл к решению экзистенциальных задач (аномальный кризис).

Выделяется внутри периода зрелости возраст «акме» - вершина, пора наибольшего расцвета. Это противовес мнениям, которые утверждают, что зрелость – это спад жизненной энергии и активности. Возраст 40-55 лет – вершина развития, момент наибольшего расцвета человеческой личности, достижения мудрости. Мудрость – это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам

**Р. Крайг** утверждает, что зрелость может быть периодом расцвета применительно к семейной жизни человека, его карьере или творческим способностям. Но при этом люди чаще задумываются над тем, что они смертны и что их время уходит.

Водораздел между прогрессом и регрессом связывается с возрастом по-разному разными авторами, но чаще все указывают на 40-50 лет. Это связано с начинающим биологическим старением. Ананьев показал, что процесс развития психических функций в зрелости сложен и неоднозначен. В ранние и средние периоды зрелости продолжается первая фаза – фаза прогрессивного развития. Однако есть вторая фаза, связанная со специализацией функций в профессиональной деятельности. Она достигает наибольшего развития в поздние периоды зрелости. Особо остро стоит проблема акме для творческих профессий. Всплеск творческих способностей может быть и в 37 лет (Шолохов – «Тихий Дон») и в последний год жизни (Чайковский – опера «Пиковая дама»). Как видим, наличие пика профессиональной деятельности для большинства профессий не обязательно и определяется индивидуальными особенностями человека.

Центральным возрастным новообразованием периода можно считать продуктивность, понимаемую как интегральное образование (Эриксон):

профессиональная продуктивность и вклад в развитие и утверждение себя в жизни будущих поколений. Таким образом, если в молодости центральным новообразованием были семейные отношения и профессиональная компетентность, в зрелости – возникает объединённое образование, интегрирующее результаты развития обоих предыдущих.

По мнению Эриксона, основная проблема зрелости – выбор между продуктивностью и инертностью, которые характеризуют прогрессивную и регрессивную линии развития.

Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими.

Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного юности и частично молодости.

У части людей в возрасте зрелости- 40 лет, бывает ещё один «внеплановый» кризис. Он возникает тогда, когда кризис 30 лет не привёл к решению экзистенциальных задач (аномальный кризис). Сущность кризиса – критическая оценка и переоценка всех достижений и потерь в прожитой жизни. Причины кризиса: 1-я точка зрения

- ✓ Осознание того, что «лучшие годы» уже позади
- ✓ Осознание бессмысленности последующей жизни
- ✓ Страх утраты здоровья, убывание физических сил
- ✓ Снижение привлекательности
- ✓ Расхождение между жизненными планами и их осуществлением
- ✓ Кризис жизненных ценностей

2-я точка зрения

✓ Это лучшее время жизни человека, а сам кризис - это исключение, а не закономерность развития

✓ Уровень общего дистресса низок, сохраняется хороший показатель физического здоровья

Последствия кризиса:

- ✓ Выработка нового образа Я
- ✓ Переоценка жизненных ценностей
- ✓ Переиерархизация смысложизненных мотивов
- ✓ Коррекция жизненной программы в 3-х взаимосвязанных мирах Я:

личный мир, мир семьи, профессиональный мир

✓ Обострение мотивационного кризиса как ситуации смены и/или ослабления мотивов как смыслообразующих в той или иной сфере жизни (семья – профессия)

Таким образом, личностное развитие в средней зрелости характеризуется осмысленностью жизни. *Характеристики осмысленности жизни:*

- Цель (придаёт временную перспективу)
- Интерес (отражает эмоциональную насыщенность)
- Результативность (оценка)
- Локус-контроля (показатель свободы выбора и ответственности)
- Управляемость жизнью (убеждённость в возможности контролировать свою жизнь)

#### **4. Психическое развитие в период поздней взрослости.**

*Поздняя взрослость - это пожилой и старческий возраст:*

- 65 – 75 лет – пожилой возраст
- 75 – 90 лет – старческий
- 90 лет и старше – долгожительство

Этот возраст имеет ряд трудностей: снижение социальной активности – страх одиночества, вынужденное безделье, уход от профессиональной деятельности, смещение ряда ведущих потребностей, «выпячивание», акцентуирование потребностей привязанности, стабильности, порядка, возникновение сдвоенных потребностей, уменьшение доходов.

В соответствии с теорией Э.Эриксона центральный психосоциальный конфликт в поздней взрослости – целостность эго против отчаяния. Если взрослый доволен тем, как он прожил жизнь, если он видит свое продолжение в потомках или профессиональных достижениях, то ему не страшна неотвратимость смерти. В этом случае у него возникает чувство целостности (или интеграции) эго. Оно дает человеку ощущение полноты жизни и собственной целостности. Отсутствие или утрата интеграции эго выражается в страхе смерти: человек не воспринимает свой жизненный цикл как заверченный путь. Осознание того, что осталось слишком мало времени для новых попыток, направленных на обретение целостности эго, понимание, что ничего уже невозможно изменить, рождает в человеке чувство отчаяния. Дополняя теорию Э.Эриксона, Р.Пэк выделяет три важнейших проблемы, требующих своего решения в поздней взрослости:

1. Дифференциация эго против поглощенности ролями;
2. Трансценденция тела против поглощенности телом;
3. Трансценденция эго против поглощенности эго.

*Свойства старения.*

1. Старение – универсальный процесс, ему подвержены все люди
2. Это прогрессирующий непрерывный процесс
3. Это свойство любого живого организма
4. Старение сопровождается дегенеративными изменениями (в противовес процессу созревания и взросления)

*Существует несколько теорий старения:*

1. Теории запрограммированного старения - эволюция запрограммировала функционирование организма на период его активной жизнедеятельности и период репродукции («биологической полезности»)

- Теория эндокринных желез – старение – результат смены деятельности отдельных желез (подростково-юношеский возраст – эпифиз, молодость – тимус, зрелость – половые железы, старость - надпочечники)

- Теория «встроенных часов»

- Теория «генов старения» - старение определяется запрограммированными действиями специфических генов

2. Стохастические теории (теории изнашивания) – старение – это снижение способности клеток к самовосстановлению, результат накопления клеточных дисфункций и повреждений, что нарушает внутриклеточные обменные процессы

3. Адаптационно-регуляторная теория В.Фролькиса – старение – процесс адаптационных изменений, направленных на стабилизацию жизнеспособности организма, повышение надёжности его функционирования, увеличение долгосрочности его существования. Старение генетически не запрограммировано, но генетически детерминировано, предопределено биологической организацией и свойствами организма. Витаукт – механизм противостояния старению, обеспечивающий восстановление повреждений в процессе старения, антистарение.

Одна из моделей объяснения изменений при старении -- гипотеза общего замедления – связывает их с замедлением передачи информации на уровне нейронов (Kail, 1997). В связи с этим интеллектуальные функции, которые сильно зависят от параметра скорости, обнаруживают спад в этом периоде развития. Одно из главных изменений в когнитивной сфере в период поздней взрослости – снижение скорости выполнения физических и умственных операций. В поздней взрослости у людей возрастает время реакции, замедляется обработка информации, снижается скорость когнитивных процессов.

В таких видах памяти как сенсорная, кратковременная, память на отдаленные события существенных возрастных различий не выявлено. Однако они обнаружены по долговременной памяти (Альберт, 1988). В целом лучше всего сохраняется логическая память человека. В поздней взрослости сохраняет действенность общая закономерность, согласно которой образование противостоит старению интеллектуальных функций. Если уровень образования человека выше среднего, то заметное угасание будет начинаться на то количество лет, которое взрослый затратил на дополнительное образование. Психические функции, которые были ведущими в профессиональной деятельности, сохраняются лучше всех остальных. Однако у части пожилых людей в поздней взрослости все же может наблюдаться снижение познавательной деятельности – как временное, так и прогрессирующее. Снижение скорости и качества когнитивных функций проявляется в:

- Возрастание времени реакции
- Замедление обработки информации
- Снижение скорости запоминания и воспроизведения
- Снижение скорости речи

Причины когнитивного спада подразделяются на прямые и косвенные.  
*Прямые причины:* сосудистые поражения, болезнь Альцгеймера (разрушение мозговых клеток)

*Косвенные:*

- Психическое и психологическое здоровье
- Уровень образования, интеллектуальная пассивность
- Физическая форма человека
- Психологические ожидания
- Пищевая недостаточность

- Применение некоторых лекарств
- Алкоголь и т.п.

#### *Условия поддержания интеллектуальной активности*

- Снижение личностной тревожности и «пораженческих настроений»
- Мотивация успешности
- Прямое научение решению задач
- Самостоятельный поиск решения задач
- Тренировка памяти
- Стратегия «селективной оптимизации с компенсацией» (по П.Балтесу –

выработка компенсаторных стратегий взамен утраченных

Между тем, есть одна особенность, по которой пожилые люди превосходят молодых. Это когнитивное свойство, имеющее в своей основе кристаллизованный интеллект, называется мудростью.

Удовлетворенность жизнью в поздней взрослости зависит от состояния здоровья человека, материального, социального, семейного положения, жилищных условий, особенностей общения с окружающими, способности принять жизненные перемены. Социальное сравнение и социальная интегрированность, означающая сохранение в жизни человека значимых социальных ролей, референтных групп, оказывает позитивное влияние на пожилых и старых людей, способствует достижению целей развития в этом возрасте.

В поздней взрослости наблюдается определенная возрастная динамика мотивов. По данным Е.И.Ильина, для возрастной группы 60-70 лет характерны те же потребности, что и для более молодых взрослых. Это -- потребность в самореализации; потребность в созидании и передаче опыта следующим поколениям; потребность в активном участии в жизни общества.

С возрастом ослабляется связь человека с обществом, что находит отражение и в иерархии его мотивов. У взрослых после 70 лет она выглядит следующим образом: потребность в поддержании физического здоровья; потребность заниматься любимым делом (хобби); потребность в познании.

Диапазон психологического старения очень широк. И.С.Кон описывает шесть типов старости, выделяя среди них как благополучные, так и неблагоприятные. *К благополучным типам старости он относит:*

- активную творческую старость, предполагающую участие человека в общественной жизни;
- старость, направленную на удовлетворение потребностей и интересов человека, на которые раньше у него не было времени;
- старость, предполагающая основную направленность человека на семейную жизнь;
- старость, направленную на заботу о собственном здоровье.

Как отмечает И.С.Кон, удовлетворенность жизнью представителей двух последних типов ниже, чем у тех, для кого характерны первый или второй типы старения.

Большинство пожилых и старых людей включены в разнообразные отношения с членами семьи, друзьями, соседями. В качестве идеального варианта



социального взаимодействия в поздней взрослости указывается следующий -- наличие тесных связей с социумом при достаточно высоком уровне независимости человека. Он отражает рациональное сочетание ощущения семейной заботы и личной автономии. В поздней взрослости увеличивается значимость внутрисемейных контактов. Общение с членами семьи становится важным источником удовлетворения потребности в безопасности, любви, принятии. Многие супружеские пары говорят об усилении роли брака для их эмоциональной жизни.

В поздней взрослости важной сферой межличностных контактов являются и отношения пожилых родителей с детьми. Выделяют четыре типа взаимодействия пожилых родителей и их взрослых детей:

- 1) равенство статуса — взаимодействие двух дружественных взрослых;
- 2) статус-кво — ребенок подконтролен родителю;
- 3) конфликт статуса — борьба за права и власть;
- 4) обмен статусом (или перемена ролей) — родитель зависит от взрослого ребенка.

Для пожилых людей существенным является наличие в семье внуков. Наличие внуков влияет на характер структурирования времени в поздней взрослости, на распространенность среди пожилых людей тех или иных занятий.

В поздней взрослости возрастает интерес к жизни братьев, сестер, усиливается связь между ними. Отношения, которые раньше были недостаточно близкими, могут обновляться, становиться более оживленными. Особенно важны подобные отношения для людей, не состоящих в браке.

Социальные контакты с друзьями или соседями оказывают большее влияние на благополучие человека в поздней взрослости, чем контакты с детьми или родственниками. Дружеские отношения в пожилом возрасте снижают чувство одиночества, повышают самоуважение, в то время как семейные отношения зачастую конфликтны и могут стать источником неудовлетворенности и даже депрессии.

*«Я» как профессионал» в пожилом возрасте:*

1. Продолжение работы в своей профессиональной сфере, но с изменением её характера (научная – научно-административная – научно-литературная)
2. Перемещение в другую профессиональную сферу
3. Развитие «Я как профессионал» в условиях семьи

*Фазы пенсионного процесса в связи с завершением профессионального цикла:*

1. Адаптационное привыкание к новой социальной роли
2. «Медовый месяц»
3. Разочарование
4. Переориентация
5. Стабильность

В последние тридцать лет психологи активно занимаются изучением различных аспектов смерти. В центре их внимания находятся мысли и страхи, окружающие смерть, поиски «гуманной смерти», то, как люди переживают и

оплакивают горе. **Э. Кюблер-Росс** одна из первых проводила систематические исследования приспособления к мыслям о смерти и умиранию. В этом процессе она выделила *пять стадий*:

1. *стадия отрицания*, когда человек отказывается признать возможность своей смерти и ищет более обнадеживающие мнения;

2. *стадия гнева* наступает, как только человек осознает, что он умирает. Его охватывают гнев. Обида, зависть к окружающим;

3. *стадия торга*, на которой человек ищет способы продлить жизнь, пытается «договориться» с врачами, близкими, даже Богом;

4. *стадия депрессии* характеризуется ощущением безнадежности, которое охватывает человека;

5. *стадия принятия*, когда человек смиряется с предстоящей смертью и спокойно ожидает ее.

Как отмечает Э.Кюблер-Росс, люди не обязательно проходят все данные стадии. Кроме того, их последовательность также может быть иной.

На реакции умирающего человека оказывают влияние культура, особенности личности, религиозные взгляды, продолжительность и характер болезни.

В последние годы жизни люди чаще вспоминают прошлое, как бы заново переживая его. Это **обозрение жизни** (то есть воспоминания и размышления о прошлом) является важной ступенью, на которую поднимается человек в конце жизненного пути. Это процесс ведет к подлинному личностному росту: человек разрешает старые конфликты, переосмысливает жизнь, и даже открывает в себе нечто новое.

Родным и близким умершего человека нужно справиться с потерей и приспособиться к ней. Краткосрочное приспособление к утрате включают в себя первичные эмоциональные реакции на утрату – горевание.

Несмотря на то, что многие специалисты сомневаются в возможности выделения универсальной последовательности фаз горевания, все некоторые исследователи считают это возможным. Они выделяют в *горевании три фазы*:

- 1) фаза, для которой характерен шок;
- 2) фаза включает активное переживание горя (плач, причитание, физические симптомы, депрессия);
- 3) фаза связана с приспособлением человека к новым обстоятельствам жизни.

Такие события как потеря супруга или друзей вызывают особенно сильный стресс у человека в поздней взрослости. Если в течение небольшого промежутка времени пожилой человек теряет нескольких близких людей, он испытывает перегрузку утратами. Долгосрочное приспособление к утрате включают смену образа жизни, привычного распорядка, ролей и занятий человека. Эти перемены могут быть вызваны необходимостью заполнить пустоту, вызванную утратой.

Таким образом, смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. Она имеет личное и культурное значение и затрагивает не только умирающего, но и его близких.

### Тема 3.7. Психологические основы обучения

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие об учебной деятельности.
2. Понятие обучения. Обучение и развитие.
3. Понятие о научении. Виды и механизмы научения.
4. Психологические основы современных видов обучения.
5. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков.
6. Развитие познавательных процессов в обучении.
7. Психологический анализ урока.

**Основные понятия и термины:** учебная деятельность, учение, научение, обучение, знания, учебные умения и навыки.

#### **Информационный материал**

##### **1. Понятие об учебной деятельности.**

**Учебная деятельность** — деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Учебная деятельность направлена на самого обучающегося как ее субъекта — совершенствование, развитие, формирование его как личности.

##### ***Основные характеристики учебной деятельности***

- 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);
- 3) общие способы действия предваряют решение задач (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность);
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте;
- 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

**Средства учебной деятельности**, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия: анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

**Продуктом учебной деятельности** является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его

применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

**Результатом учебной деятельности** является поведение субъекта — это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

### **Внешняя структура учебной деятельности**

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку.

## **2. Понятие обучения. Обучение и развитие.**

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу социокультурного опыта другому человеку в специально созданных условиях. В психолого-педагогическом отношении обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

Обучение ведет за собой развитие, т.е. является фактором развития, и должно ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка. Возможности обучения определяются зоной ближайшего развития.

В процессе обучения следует учитывать сензитивные периоды развития и давать детям знания тогда, когда они их легко усваивают. Сензитивные периоды — периоды наибольшей чувствительности детей к определенному рода воздействиям и особой направленности их активности. Сензитивные периоды соответствуют оптимальным срокам обучения.

Зона ближайшего развития — потенциальные возможности ребенка, область еще не сформировавшихся функций, выявляемая в совместной деятельности ребенка со взрослым. «Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами».

Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития (актуальным и потенциальным). Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. А реализация имеющегося потенциала невозможна без активности ребенка, т.е. вне его деятельности.

Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться и не могут измениться (развиваться), сколько бы сил ни тратили взрослые на организацию их обучения и воспитания. Только в деятельности ребенок овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений с окружающими.

### 3. Понятие о научении. Виды и механизмы научения.

Научение - это процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Научение - понятие, обозначающее процесс становления новых видов поведения. Термин "научение" охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения. Научение отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами или мотивами и целями. Путем научения может приобретаться любой опыт - знания, умения, навыки (у человека) и новые формы поведения (у животных). Как всякое приобретение опыта, научение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (запоминание произвольное). У животных научение - основная форма приобретения опыта. У человека роль и значение научения меняются в ходе онтогенеза. В дошкольном возрасте научение - основной способ приобретения опыта, затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению - учебной деятельности, хотя и не теряет значения полностью.

1. Научение - это постепенное или скачкообразное изменение поведения. Существуют два типа временного протекания процесса научения. Такие формы научения, как классическое или оперантное обусловливание, протекают постепенно, а такие, как импринтинг или инсайт - моментально.

2. Научение - это изменение поведения, не являющееся непосредственно следствием созревания организма, хотя развитие всегда сопровождается научением. Проблема научения тесно связана с проблемой развития и созревания. Иногда в молодом организме сложно отличить результат научения от результата созревания, поэтому научение предпочитают исследовать у взрослых.

3. Научением не является изменение поведения при утомлении или в результате употребления психоактивных веществ.

4. Упражнение улучшает процесс научения.

5. Видовая принадлежность организма определяет возможности его научения

Все типы научения можно разделить на два вида: ассоциативное и интеллектуальное. Характерным для **ассоциативного научения** является образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной). При **интеллектуальном научении** предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

**Уровни научения** Каждый вид научения можно разделить на два подтипа:

- рефлексорный;
- когнитивный.

На рефлексорном уровне процесс научения носит бессознательный, автоматический характер. Сохраняется рефлексорный уровень научения и у взрослого человека, когда он непреднамеренно запоминает отличительные особенности предметов, усваивает новые виды движений. Но для человека гораздо более характерным является высший, когнитивный уровень научения,

который строится на усвоении новых знаний и новых способов действия посредством сознательного наблюдения, экспериментирования, осмысления и рассуждения, упражнения и самоконтроля.

У человека имеются **пять видов научения**. Три из них свойственны также животным и объединяют человека со всеми другими живыми существами, обладающими развитой центральной нервной системой.

**1. Научение по механизму импринтинга.** Слово «импринтинг» в переводе с английского дословно означает «запечатление». Как у человека, так и у животных этот механизм является ведущим в первое время после рождения и представляет собой быстрое автоматическое приспособление организма к условиям жизни с использованием врожденных форм поведения – безусловных рефлексов. Через импринтинг формируются инстинкты, генетически запрограммированные и мало поддающиеся изменению.

**2. Условно-рефлекторное научение.** Название этого вида научения говорит само за себя: в его рамках жизненный опыт приобретается за счет формирования условных рефлексов. Начало его исследования было положено работами выдающегося русского физиолога И.П. Павлова. В результате формирования условного рефлекса у организма вырабатывается реакция на биологически безразличный стимул, не вызывавший такой реакции ранее.

**3. Оперантное научение.** В этом случае индивидуальный опыт приобретается «методом проб и ошибок». Задача или ситуация, с которыми сталкивается индивид, порождают у него множество разнообразных поведенческих реакций, с помощью которых он пытается эту задачу решить. Каждый из вариантов решения последовательно пробуются на практике и автоматически оценивается достигаемый при этом результат.

**4. Викарное научение** осуществляется путем прямого наблюдения за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Этот вид научения особо значим в младенчестве и раннем детстве, когда, еще не владея символической функцией речи, ребенок приобретает опыт в основном путем подражания.

**5. Вербальное научение** дает человеку возможность приобретать новый опыт через язык и речевое общение. Благодаря ему человек может передавать другим владеющим речью людям и получать от них необходимые знания, умения и навыки. Для этого они должны быть выражены в словах, понятных обучающемуся, а значение непонятных слов нуждается в разъяснении. Если говорить шире, то средством вербального научения служит не только словесная речь, но и другие знаковые системы, одной из которых является язык. К знаковым системам также относятся символика, используемая в математике, физике, химии, графическая символика, используемая в технике, искусстве и других областях деятельности. Усвоение языка и других символических систем, приобретение способности оперировать ими освобождают человека от необходимости реального столкновения с объектом изучения и его познания с помощью органов чувств.

#### **4. Психологические основы современных видов обучения.**

**Традиционное обучение.** Этот вид обучения является самым распространенным и представляет собой обучение знаниям, умениям и навыкам по схеме: изучение нового - закрепление - контроль - оценка. Традиционное обучение является достаточно популярным в настоящее время. Во-первых, увеличение научных знаний не может обойти и школу, проецируясь на содержание учебных дисциплин. Во-вторых, учителя, сохраняя ориентацию на передачу, а не на самостоятельное освоение необходимых ученику знаний, повышают требования к объему усвоенных учеником знаний. В-третьих, попытки учителей, школы предусмотреть различные варианты жизнеопределения учеников и обеспечить их необходимым запасом знаний также ведут к увеличению и усложнению учебного материала.

#### **Развивающее обучение.**

Развивающее обучение сводится к формированию теоретического мышления. Эмпирическое мышление - ориентация на внешние, чувственно воспринимаемые свойства. Обобщение, если оно выполняется на материале многих задач, также базируется на внешних признаках. Теоретическое мышление - способ ориентации, обеспечивающий выделение всеобщего для этого класса задач отношения.

#### **Развивающее обучение по системе Занкова**

Л.В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала, неоправданно медленный темп его изучения и однообразные повторения. Развивающее обучение, по Л.В. Занкову, и направлено прежде всего на преодоление этих недостатков обучения. В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения, по Л.В. Занкову, заложены следующие принципы:

- принцип обучения на высоком уровне трудности;
- принцип осознания школьниками собственного учения;
- принцип работы над развитием всех учащихся.

Отличительными чертами системы Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

#### **Развивающее обучение по системе Давыдова**

Система развивающего обучения В.В. Давыдова противопоставлена им существующей системе обучения прежде всего по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника. Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим. Новая система обучения связана с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение — *развивающим*.

**Теория Ш.А. Амонашвили.** Современная практика обучения требует ставить в центр деятельности личность ученика. На это направлена группа теорий, ядром которых является общее развитие личности детей. Это направление носит название гуманистического. Теория известного грузинского педагога Ш.А. Амонашвили является в полном смысле слова психолого-педагогической технологией. Сугубо практический подход к гуманизации школьного обучения позволил Ш.А. Амонашвили создать положения, в основе которых лежит тезис о сочетании учебного опыта ребенка с формированием его нравственных установок.

**Модели активных методов обучения.** Теория А.М. Матюшкина. В рамках этого направления разрабатываются идеи развития познавательной активности через активные методы обучения, и проблемное обучение. проблемного обучения изложены в концепции А.М. Матюшкина.

В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Сущность проблемного обучения сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельного вывода. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа:

- постановку и усвоение проблемной ситуации;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации

Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога. Однако роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания.

**Активные методы обучения.** Активные методы обучения - это ускоренные способы обучения, направленные прежде всего на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности. Все формы активных методов, используемых в практике школьного обучения, можно условно разделить на две группы:

1) дидактические игры - специальные формы занятий, которые, включая учебное содержание, реализуются в игровой форме

2) инновационные и деловые игры. И те и другие направлены на самораскрытие личности, но инновационные - в большей степени акцентируют творческий потенциал ученика, а деловые - моделируют системы отношений.

## **5. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков.**

Знания составляют ядро содержания обучения. На основе знаний у учащихся формируются умения и навыки, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения.

Знания являются органическим единством чувственного и рационального. На основе знаний вырабатываются умения и навыки.

Знания и правильно избранный путь их усвоения – предпосылка умственного развития учащихся. Сами по себе знания еще не обеспечивают полноты умственного развития, но без них последнее невозможно.



Перед учителем стоит несколько задач: а) перевести знание из его застывших фиксированных форм в процесс познавательной активности обучаемых; б) преобразовать знание из плана его выражения в содержание мыслительной деятельности учащихся; в) сделать знание средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

**Виды знаний:** донаучные; житейские; художественные (как специфический способ эстетического освоения действительности); научные (эмпирические и теоретические).

Знания могут усваиваться на разных уровнях:

- **репродуктивный уровень** – воспроизведение по образцу, по инструкции;
- **продуктивный уровень** – поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия. Установление уровней усвоения знаний в диагностике важно потому, что эти уровни оказывают влияние на качество мышления, его шаблонность или нестереотипность, оригинальность.

Выделяют следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения: уровень различения (или распознавания) предмета; уровень его запоминания; уровень понимания; уровень применения.

**Умение** – это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно. Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка.

**Навык** – это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматизированно, без осознания промежуточных шагов. Навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

**Уровни овладения учащимися действиями, соответствующими учебным умениям, и навыкам:**

- 0-й уровень – учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения);
- 1-й уровень – учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);
- 2-й уровень – учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;
- 3-й уровень – учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;

– 4-й уровень – учащиеся автоматизированно, свернуто и безошибочно выполняют действия (навык). Подчеркнем, что далеко не все учебные умения должны достигать уровня автоматизации и становиться навыками.

Одни учебные умения формируются в школе обычно до 3-го уровня, другие, главным образом общие, до 4-го уровня, после чего они в последующем обучении совершенствуются.

#### **6. Развитие познавательных процессов в обучении.**

Развитие основных познавательных процессов ребенка в дошкольном детстве может идти стихийно и управляемо, организовано и неорганизовано, и уровень интеллекта, достигаемый к 6-7 годам, а также степень его готовности к учению существенно зависят от того, насколько продуманным было воспитание ребенка в семье и в дошкольных учреждениях в течение трех-четырех лет.

Образование перцептивных действий, в свою очередь, зависит от деления и усвоения ребенком систем сенсорных эталонов, свойств предметов, выделяемых при их восприятии взрослыми людьми и зафиксированных в языке в виде понятий. Познакомив ребенка с этими эталонами, его необходимо научить пользоваться ими на практике для установления соответствующих свойств воспринимаемых предметов, т. е. обучить перцептивным действиям. Высокое качество восприятия, в свою очередь, составляет основу для формирования тех специальных способностей, для которых важны совершенные перцептивные действия: художественных, конструкторских и других. Параллельно с развитием восприятия в дошкольном детстве идет процесс улучшения памяти ребенка, причем, если для восприятия возможности развития в этом возрасте более или менее ограничены, то для памяти они гораздо более широкие. Ее совершенствование у детей-дошкольников может идти сразу по нескольким направлениям.

Первое - это придание процессам запоминания произвольного характера, второе - превращение памяти ребенка из непосредственной в опосредствованную, третье - развитие средств и приемов запоминания.

Ход развития и совершенствования мнемических средств можно представить себе следующим образом:

1. Переход от конкретных мнемотехнических средств (запоминания одних предметов с помощью других) к абстрактным (запоминание предметов с помощью знаков, рисунков, схем и т. п.).

2. Переход от механических к логическим средствам запоминания и воспроизведения материала.

3. Переход от внешних средств запоминания к внутренним.

4. Переход от использования уже готовых или известных запоминания к новым, оригинальным, придуманным самим запоминающим.

Следует иметь в виду один важный момент, отличающий обучаемость детей от обучаемости взрослых. Ребенок сравнительно легко усваивает материал лишь тогда, когда у него к этому материалу имеется явно выраженный непосредственный познавательный или потребительский интерес. Данное замечание касается и памяти. Ее развитие у детей дошкольного возраста от произвольной к произвольной и от непосредственной к опосредствованной

будет происходить активно лишь тогда, когда сам ребенок заинтересован в применении соответствующих средств запоминания, в сохранении и воспроизведении запоминаемого материала. Дошкольник, например, Сознает и выделяет мнемические цели только в том случае, если сталкивается с интересной для него задачей, которая требует дивного запоминания и припоминания. Это происходит, в частности тогда, когда ребенок участвует в игре, а цель что-то запомнить приобретает для него реальный, конкретный и актуальный смысл, "дающий игровым интересам.

Важнейшим моментом перехода ребенка от произвольного к произвольному запоминанию является выделение и принятие им мнемической цели, т. е. формирование внутренней установки на запоминание материала.

**Развитие внутреннего плана действия у детей дошкольников проходит следующие этапы:**

1-й этап. Ребенок еще не может действовать в уме, но способен манипулировать вещами в наглядно-действенном плане, преобразовывать непосредственно воспринимаемую им предметную ситуацию с помощью практических действий.

2-й этап. Здесь в постановку задачи уже включается речь. Сама задача может быть решена ребенком еще только во внешнем плане, путем непосредственного манипулирования материальными объектами или методом проб и ошибок.

3-й этап. Задача решается уже в наглядно-образном плане путем манипулирования образами-представлениями объектов.

4-й этап. Это - заключительный этап, на котором задача вслед за авденным ее наглядно-действенным и образным решением воспроизводится и реализуется по внутренне представленному плану.

В дошкольном возрасте продолжается развитие речи. Оно, как сказал Л. С. Выготский, идет по линии соединения речи с мышлением и ее интеллектуализации. Это - формирование понятий, логики рассуждения, смысловое обогащение слова, дифференциация словесных значений. Речь в дошкольном возрасте постепенно превращается в важнейший инструмент мышления ребенка.

## **7. Схема психологического анализа урока**

### **Организация урока включает**

1) самоорганизацию учителя: а) творческое рабочее самочувствие, б) психологический контакт с классом;

2) организацию учителем познавательной деятельности учащихся: а) организацию восприятия и наблюдения, б) организацию внимания, в) тренировку памяти, г) формирование понятий, д) развитие мышления, е) воспитание воображения, ж) формирование умений и навыков.

**Организованность самих учащихся включает** 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) самоорганизация умственного труда; 4) обучаемость.

Обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

**В общем плане проведения анализа урока выделяются пять опорных пунктов:**

- психологическая цель урока;
- стиль деятельности педагога;
- организация познавательной деятельности учащихся;
- организованность учащихся;
- учет возрастных особенностей учащихся.

По этим пунктам учитель может проводить полный или частичный анализ урока, т.е. анализ наиболее значимых для конкретной ситуации его частей.

### **Тема 3.8. Психологическая характеристика учения**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Понятие учения. Структура учения.
2. Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.
3. Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении.
4. Обучаемость.

**Основные понятия и термины:** учение, сенситивность, усвоение, мотивы учения, мотив достижения, познавательный мотив, обучаемость

#### **Информационный материал**

##### **1. Понятие учения. Структура учения.**

Учение – это форма деятельности, в ходе которой индивид изменяет свои психические свойства и поведение не только под влиянием внешних условий, но и в зависимости от результатов своих собственных действий.

В жизни общества учение выполняет следующие функции:

- 1) передает общественный опыт последующим поколениям, которые развивают и обогащают его;
- 2) способствует выработке у человека речи, которая используется для хранения, переработки и передачи информации.

**Общие свойства учения:** результативность, успешность процесса, длительность процесса, степень направленности процесса, напряженность.

##### **3 аспекта учения:**

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

##### **Структура учения:**

1. Уяснение информации (ощущение и восприятие). Его можно проверить через пересказ материала.

2. Осмысление (мышление).
3. Запоминание (память).
4. Применение (решение задач).
5. Контроль (промежуточный и итоговый, фронтальный и индивидуальный, письменный и устный, выборочный и сплошной). е) Оценка (промежуточная и итоговая).

### **Усвоение, как центральное звено учебной деятельности обучающегося**

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением.

#### ***Структурная организация усвоения***

- 1) положительное отношение учащихся,
- 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом,
- 3) мышление как процесс активной переработки полученного материала,
- 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

#### ***Этапы, стадии усвоения:***

- восприятие
- осмысление
- закрепление
- овладение материалом

#### ***Основные характеристики усвоения***

Усвоение прежде всего характеризуется прочностью, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и (выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения.

Важная характеристика усвоения — его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться «классическим» (традиционным) путем, программированным или проблемным обучением и т.д. Важно только, чтобы усвоение было объектом управления, а оно само было специфичным для каждого учебного предмета.

### **2. Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.**

**Младший школьник** — это начало общественного бытия человека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. Основные показатели готовности ребенка к школе: сформированность его внутренней позиции, семиотической функции, произвольности, умение ориентироваться на систему правил и др. Готовность к школьному обучению означает сформированность отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, вхождения в новый мир, мир взрослых. Готовность ребенка к школе определяется удовлетворением целого ряда требований. К ним относятся: общее физическое развитие ребенка, владение достаточным объемом знаний, владение «бытовыми» навыками самообслуживания, культуры поведения, общения, элементарного труда; владение речью; предпосылки овладения письмом (развитие мелкой мускулатуры кисти руки); умение сотрудничества; желание учиться.

В начальной школе у младшего школьника формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Здесь складываются предпосылки самостоятельной ориентации в учении, повседневной жизни. Исследователи определяют целый ряд трудностей, с которыми сталкивается младший школьник, имеющий новую жизненную позицию, т.е. позицию школьника как субъекта. Это трудности нового режима жизни, новых отношений — с учителем. В это время начальная радость знакомства со школой часто сменяется безразличием, апатией, вызываемыми невозможностью преодолеть эти трудности. Основные психические новообразования этого возраста — произвольность, внутренний план действий и рефлексия, проявляющиеся при овладении любым учебным предметом. В этом возрасте начинается осознание себя как субъекта учения.

**В подростковом возрасте** ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов полезной деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе, становиться общественно значимым.

Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Младшему подростку особенно присущи потребность в достойном положении в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского; отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем; отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция предаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; повышенный интерес к спорту; увлечение коллекционированием; увлечение киноискусством и т.д. Наряду с этим младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях (до грубости).

Для подростка в качестве ведущей выступает общественно полезная деятельность в разнообразных формах, в русле которой и интимно-личное общение со сверстниками, и очень важное общение с представителями другого пола. На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредованности.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности,

«индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия.

Показательно для подросткового возраста и отношение к авторитету. Если в младшем школьном возрасте авторитет учителя не менее значим, чем авторитет семьи, то для подростка проблема авторитета взрослого не самоочевидна. С одной стороны, позиция подростка «я — взрослый» как бы противопоставляет его взрослому, с другой — их авторитет остается важным фактором его жизни.

**Старшеклассник** вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения — гимназии, колледжи, училища. Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность.

В этот период старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Появляются широкие социальные и узколичные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность — средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Важнейшее психологическое новообразование данного возраста — умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности — учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду.

**Студенчество** — это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого

отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватное — неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем меньше студент знает о профессии, тем менее положительным является его отношение к учебе. При этом большинство студентов положительно относятся к учебе.

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное.

Студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. **Мнемологическое «ядро»** интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций

Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность — **мотив достижения и познавательный мотив**. Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Эта деятельность возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

### **3. Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении.**

#### **Учебная мотивация.**

В составе мотивационной сферы выделяют состав потребностей, мотивов и целей. Самая значимая из этих потребностей — интеллектуальная. Мотивы учебной деятельности — это движущая сила, которая направляет ученика к активному овладению знаниями, умениями, навыками. Источники мотивов создадут положительное отношение к учебной деятельности, если будут «включены» в нее, т. е. будут ее целью и результатом. В структуре мотивов важно найти доминирующий, действующий реально, и выделить его. Наибольшей силой среди мотивов учебной деятельности обладает познавательный интерес

Мотивация может быть **ситуационной** (обусловленной внешними факторами) и **личностной** (определяемой внутренним устремлением). Выделяют также релевантную мотивацию, имеющую прямое отношение к приобретению знаний и умений (например, любознательность ребенка), и нерелевантную мотивацию, не имеющую прямого отношения к учению и развитию (например, ребенок учит урок, чтобы избежать наказания).

#### **Проблема мотивации достижения успеха.**



Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо отработанных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) действуют быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

### **Волевые качества как фактор учения**

Учиться только на мотивации невозможно. Поэтому для учебы нужна еще и воля. Напряжение волевой деятельности резко снижается, если удастся перевести нежелаемое действие в желаемое (сдвиг мотива на цель). С волей связано такое качество, как самоорганизация личности – рефлексия своей жизни и деятельности на уровне самосознания. Это не констатирующее, а действующее самосознание: на основе своих психических возможностей, человек направляет свою деятельность в то или иное русло, выстраивает собственную программу действий.

Внутренняя регуляция учебной деятельности – это то, что называется «умением учиться» (режим самообучающейся системы, индивидуальный план).

### **Самосознание как фактор учения**

Самоорганизация личности требует участия всех сфер психики, но ведущей является волевая сфера, когда человек целенаправленно рефлексировать свою деятельность, понимает свои возможности проблемы. Самосознание регулируется волей, и направляется волей как действующее самосознание, а не констатирующее. Констатирующее самосознание – это самооценка. Самоорганизация – это самооценка в действии. При наличии воли может не хватать саморефлексии, таким образом самоорганизация может страдать по причине слабости других компонентов. Умение учиться включает самоорганизацию – выстраивает программу учебы.

Самооценка связана с уверенностью и неуверенностью в себе. Неадекватная самооценка, привитая в процессе учебы, лежит в основе выученной беспомощности. Выученная беспомощность порождает мотивацию избегания.

### **Содержание обучения как фактор учения**

Содержание обучения – особенности и характеристики тех знаний, которые передаются учащимся (характеристики знаний, с которыми учитель приходит к учащимся).

Содержание обучения:

1. оптимальная полнота знаний, достаточная для того, чтобы освоить ту деятельность, к которой готовится учащийся;
2. обобщенность и систематичность знаний – важнейший приоритет в любой дисциплине. Необходим баланс между систематическими представлениями и конкретикой.
3. логическая строгость знаний.
4. четкая дифференциация и связь между эмпирическими и теоретическими знаниями.

5. разнообразие языков – депрезентация знаний.

### **Контроль как фактор учения.**

Контроль классифицируется:

1. по типам заданий, используемых при контроле (рассказать, ответить на вопрос, привести пример);
2. по видам ответов (конструируемый и выборочный – развернутый ответ или тестовая форма);
3. по месту в процессе учения: исходный, промежуточный, итоговый – по прохождению темы;
4. по знаково-речевой форме: устный; письменный; их сочетание.

### **Формы обучения как фактор учения**

Формы (объяснения, отработки, и контроля) обучения – это виды занятий. Формы обучения различаются и оцениваются по функциям (объяснение, отработка, контроль). Это самостоятельная работа, контрольные работы, семинары, коллоквиумы и лекции. Эти условия влияют на эффективность обучения. Формы обучения оцениваются по классическим характеристикам.

### **Средства обучения как фактор учения**

Средства обучения – информационные носители, способы получения, передачи и обработки информации. Средства делятся на: традиционные, аудиальные, визуальные, на базе компьютеров. Средства на промежуточном, предварительном и итоговом контроле знаний влияют на эффективность этого процесса. Средства позволяют быстро контролировать обучение и это влияет на эффективность. Главное в контроле – объективность.

## **4. Обучаемость**

**Под обучаемостью** понимается «сложная динамическая система индивидуальных свойств человека, обуславливающая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом». Обучаемость — один из показателей умственного развития (наряду с уровнем усвоения знаний, темпом усвоения и др.). Анализ индивидуальных различий в усвоении и применении знаний школьниками дал возможность определить интеллектуальные свойства личности, необходимые для быстрого и легкого усвоения учебного материала.

### **Компоненты обучаемости.**

**1. Обобщенность мыслительной деятельности.** Именно обобщение существенных признаков и абстрагирование от несущественных при решении учебных задач становится характерным признаком теоретического мышления.

**2. Осознанность мыслительной деятельности.** При высокой осознанности ученики достаточно полно учитывают имеющуюся информацию, «видят» ошибки и вносят соответствующие изменения в свою деятельность, адекватно оценивают результаты учебной работы. Они могут дать отчет о ходе решения задачи.

**3. Гибкость мышления** (при пониженной обучаемости — *инертность*). Школьники, обладающие гибкостью мышления, легко приспосабливаются к изменяющимся условиям, перестраивают привычные действия, преодолевая «барьер прошлого опыта», совершенствуют ранее найденные способы

решения, могут достаточно оригинально подойти к анализу ситуации, переосмыслить ее, отнестись к задаче как к проблеме.

**4. Устойчивость мышления**, создающая возможность относительно длительной напряженной мыслительной деятельности при решении задач. Ученик с устойчивым мышлением может задержаться на выделенных им существенных признаках анализируемой ситуации, ориентироваться не на один, а одновременно на ряд признаков.

**5. Самостоятельность в решении проблем и восприимчивость к помощи.** Причем ученики с высокой обучаемостью дифференцируются по степени самостоятельности решения проблемной задачи, ученики с низкой обучаемостью — по объему помощи со стороны взрослого, необходимой им для решения задачи, решить которую они не могут самостоятельно.

**Ученики с пониженной обучаемостью.**

Прежде всего таким детям свойственна **пониженная активность мышления**. Они предпочитают привычные способы действия, которые можно легко воспроизвести по памяти, и избегают решения задач, требующих интеллектуальных усилий, склонны к «зазубриванию» учебного материала — его механическому запоминанию без особых попыток его осмыслить. Младших школьников с ярко выраженной низкой активностью мышления называют **«интеллектуально пассивными»**. Систематически избегая активной умственной работы, ученик с пониженной обучаемостью попадает в крайне неблагоприятные для своего развития условия. У детей с пониженной обучаемостью недостаточно развиты операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и конкретизации. Это приводит, в частности, к многочисленным ошибкам смешения сходных знаний — понятий, принципов, законов. Преобладают эмпирические, иногда неверные обобщения, сделанные на основании несущественных признаков.

У учащихся с пониженной обучаемостью словесно-логическое мышление значительно ниже по уровню своего развития, чем мышление интуитивно-практическое. С этим связаны и трудности содержательного обобщения, и недостаточное осознание своих действий. Многие ученики способны практически использовать определенную закономерность, но не могут ее сформулировать, могут решить новую задачу, но не в состоянии объяснить, почему они решали ее данным способом.

Хотя саморегуляция наблюдается при решении доступных, относительно простых задач, в целом при пониженной обучаемости саморегуляция нарушена практически во всех своих звеньях. Затруднено мысленное планирование действий, часто отсутствует самоконтроль. Ученик может не проверить выполненное им задание или проверить его формально.

Школьники с относительно низкой способностью к усвоению знаний, т.е. пониженной обучаемостью, — неоднородная группа. Видимо, у большинства из них нарушен темп развития и они имеют или могли бы иметь диагноз «задержка психического развития». Не все индивидуальные различия (прежде всего в интеллектуальной сфере),

определяются или корректируются в процессе обучения. Некоторые из нежелательных, затрудняющих учебную деятельность психологических особенностей «сглаживаются» или «снимаются» при совершенствовании содержания учебных программ и методов обучения, высоком профессиональном мастерстве педагога. Но при любых условиях сохраняются различия в характере усвоения знаний (его темпе, избирательном предпочтении ученика в работе с учебным материалом определенного вида и формы — словесным, наглядным, предметным и т.п.). Такие различия весьма устойчивы, нивелировать их трудно. Игнорирование учета этих различий способно лишь затруднить процесс усвоения знаний, вызвать учебную перегрузку, а в целом ряде случаев приводит к потере интереса к учению.

### **Тема 3.9. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания**

1. Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании.
  2. Основные закономерности развития личности. Деятельность и формирование личности.
  3. Воспитательные возможности коллектива.
  4. Психологические механизмы формирования свойств личности.
  5. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса.
- Психологический смысл воспитательных воздействий.
6. Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

**Основные понятия и термины:** воспитание, развитие личности, свойства личности, коллектив, самовоспитание, самообразование

#### **Информационный материал**

##### **1. Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании.**

Воспитание – это процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка. Воспитание – одна из сторон научения, еще один аспект социализации ребенка. Воспитание и обучение можно рассматривать как социальный заказ общества, поскольку именно результат этого процесса – человек, адаптированный (неадаптированный в случае неуспешного воспитания) к жизни в обществе.

Исходя из высшего гуманистического смысла, который человечество выработало в ходе своего развития, основные цели воспитания – это полноценное развитие личности человека и усвоение им непреходящих ценностей: духовности (приоритета высоких нравственных идеалов над сиюминутными потребностями и влечениями), свободы (стремления человека к внешней и внутренней независимости и признание того права за другой личностью), ответственности (обратной стороны свободы как осознания последствий своих действий и готовности отвечать за них).

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое и физическое воспитание. Выделяют идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое,

физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание. Существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др. По институциональному признаку выделяют семейное воспитание, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (общинное в американской педагогике), в закрытых и специальных учебно-воспитательных учреждениях.

По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократическое воспитание.

Взаимодействие в процессе воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет добровольный и избирательный характер. В целом взаимодействие – диалог воспитателей и воспитанников и его эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых членов общества к сознательной активности и творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания – готовность и способность к самовоспитанию.

**Система общих методов воспитания:** методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование); методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.); методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Под **средствами воспитания** понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди воздействуют на других с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. Средства воспитания могут быть: прямыми – непосредственные личные воздействия на человека; косвенными – воздействия, организуемые с помощью либо средств (книги, мнения других и т. п.); осознанными – воспитатель сознательно ставит определенные цели, а воспитанники принимают их; неосознанными – осуществляются без преднамеренного воздействия; эмоциональными – с использованием определенных аффективных состояний; когнитивными – нацеленными на систему знаний человека и ее преобразование; поведенческими – направленными непосредственно на поступки человека.

## **2. Основные закономерности развития личности. Деятельность и формирование личности.**

Человек как субъект познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию – все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обуславливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования опыта общественного поведения:

- все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;

- даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению;

- в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата (П.К. Анохин), цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий.

По отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментровки. В этой инструментровке должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

**Приучение** обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является режим жизни и деятельности учащихся. Метод приучения тесно связан с методом упражнения. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, а упражнение делает ее личностно значимой. Выполняемая школьником деятельность выступает здесь в единстве ее цели и операциональной структуры как упражнение в правильном поступке.

**Педагогическое требование.** В требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе.

Среди других воспитательных институтов – школа, референтные группы (окружение), средства массовой информации (телевидение, печать, радио и др.). Школа, безусловно, играет ведущую роль, так как на нее возложены основные

функции и ответственность в деле воспитания подрастающих поколений. Процесс воспитания можно представить в виде схемы: включение человека в систему отношений институтов воспитания, приобретение и накопление знаний и др. элементов социального опыта, их интериоризация, т. е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности, и экстериоризация, т. е. преобразование структур психики в определенное поведение.

Содержание и характер взаимодействия общества, групп и личностей в процессе воспитания обусловлены социальными ценностями, идеологией, психологией. Идеи, представления данного общества определяют жизнедеятельность различных типов и видов социальных общностей, групп и коллективов, а в конечном счете отношения людей к миру и самим себе.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса.

### **Специфика принципов воспитания**

1. **Обязательность.** Принципы воспитания – это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы.

2. **Комплексность.** Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. **Равнозначность.** Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания – это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация личностно обусловлена.

### **3. Воспитательные возможности коллектива.**

С психологической точки зрения важно, что коллектив представляет собой общественный организм, в котором формируются общественные связи ребенка, происходит его психическое развитие. Отличительная особенность детского коллектива – направленность целей, предусмотренных взрослыми при объединении детей, при построении их отношений. Детский коллектив, объединяя растущих людей, составляет в этом плане условие и инструмент осуществления воспитательной функции. Будучи условием наиболее активного и целенаправленного воздействия общества, детский коллектив сам выполняет воспитательные функции по отношению к своим членам. В организации детского

коллектива особенно важно соотношение потребности самих детей в общении и задач, поставленных взрослыми. Активно включая детей в решение общественно значимых задач, коллектив обеспечивает развертывание многообразных форм общения, которые раскрывают широкие возможности для развития личности. Психологически существенно при этом, чтобы дети воспринимали коллектив не как внешнюю целесообразность. В глазах самих детей воспитательная функция коллектива должна отступать на второй план перед его общественно полезной функцией. Иначе его воспитательное воздействие нивелируется. В отличие от коллективов взрослых, решающих практические задачи, связанные с созданием и охраной материальной и духовной культуры общества, детский коллектив не имеет прямого выхода на реальные производственные отношения. Но одна из важнейших воспитательных задач общества – подготовка подрастающего поколения как производительной силы будущего, и именно детский коллектив позволяет формировать у детей как основные виды общения, так и готовность к общественному труду. Социально-психологическое своеобразие детского коллектива состоит в том, что это организуемое взрослыми объединение детей позволяет моделировать в нем отношения, присущие данному типу общества. В дошкольный период возникает личностная форма общения, ребенок стремится обсуждать со взрослыми поведение и поступки других людей и свои собственные с точки зрения общественных (или нравственных) норм. Ради этой формы общения ребенок отказывается от «партнерства» (чего обычно добивается от взрослых в других случаях) и становится в позицию ученика. В общении со сверстниками для ребенка важен положительный опыт сотрудничества и совместной деятельности.

Сначала взаимоотношения детей складываются на основе совместных действий с предметами. Затем они учатся чередовать и согласовывать действия: выполняют совместно одну операцию, контролируют действия партнеров, исправляют ошибки, помогают партнерам, принимают замечания партнеров и исправляют свои ошибки.

В процессе такой совместной деятельности, которая, естественно, реализуется в игре, дети приобретают навыки руководства, подчинения, опыт эмоционального отношения к такой деятельности и общения с разными детьми, которые отличаются характером и другими индивидуальными качествами.

Дети в играх оценивают друг друга, присматриваются друг к другу. Возникает личностная избирательность в общении, строящаяся на осознаваемой, мотивированной основе, т. е. дети проникаются их отношениями друг с другом (они могут проявлять симпатию или антипатию, скрыто или явно). Кроме того, у дошкольника появляется потребность именно в хорошем отношении к себе со стороны окружающих, желание быть принятым и понятым.

В этом возрасте общение переходит на новый уровень: дети начинают понимать мотивы поступков сверстников и своих собственных. Примерно с 6 лет дети начинают образовывать неформальные группы с определенными правилами. Правда, эти группы нестабильны и существуют недолго.

В период дошкольного детства у ребенка происходит становление не только познавательных процессов, но и поведения, волевых усилий. Дошкольный период



во многом ответствен за формирование основных черт характера ребенка. Это время благодатно для формирования морально-нравственной основы личности, так как идет активное усвоение нравственных норм и поведение строится на основе системы мотивов, среди которых начинают доминировать общественные.

Усвоение нравственных норм происходит на основе ориентации ребенка на взрослых. Образцы поведения сначала воплощаются в образе конкретного человека (мама, папа и т. д.), а затем становятся более обобщенными и отвлеченными.

Следует помнить, что освоение социальных норм, человеческих отношений и особенностей человеческой деятельности в дошкольный период осуществляется прежде всего в процессе ролевой игры.

Для укрепления характера ребенка в общении желательно включать его в сюжетно-ролевые игры, где он должен будет приспосабливаться к индивидуальным особенностям других детей. Лучше, если в качестве партнеров по общению будут выступать дети, существенно отличающиеся друг от друга, так как это требует различного межличностного поведения. Кроме того, необходимо усложнение задач, решаемых при взаимодействии с другими детьми.

В период младшего школьного возраста идет активное формирование внутренней позиции и отношения к себе. Представление о себе формируется в процессе оценочной деятельности самого ребенка и его общения с другими людьми. Младший школьник уже вполне может описывать себя в социальных терминах: принадлежность к определенной социальной группе, полу, вычленять свои индивидуальные качества, отличающие его от других.

#### **4. Психологические механизмы формирования свойств личности.**

Воспитание направлено на формирование у личности, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, с другой – гибкости. В быстроизменяющемся мире человек может жить и эффективно функционировать, обладая высокой психологической гибкостью. Ему необходима способность получать и усваивать новую информацию, адаптироваться к переменам как в обществе и государстве, так и в ближайшем социальном окружении и в своей собственной судьбе. В то же время человеку необходимо иметь определенный внутренний стержень, мировоззрение, убеждения, иначе при каждом изменении развития общества, индивидуального жизненного пути у человека могут проявиться невротическая реакция, дезадаптация, дезинтеграция личности, вплоть до ее распада.

В ходе воспитания у человека должно быть сформировано несколько аспектов его личности: саморегуляция, самосознание, ответственность, активность и творчество.

Кроме того, есть специфические цели воспитания, обусловленные, например, конкретными условиями развития общества (в наши дни это может быть приоритет в воспитании таких качеств, как предприимчивость, инициативность, стремление к успеху и т. п.).

Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и

неуправляемых факторов. Оно идет в процессе социализации – усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта.

Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия, так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе воспитания условий. Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть формированием личности.

О личности мы судим по следующим признакам.

1. Определенные сформированные социальные качества.
2. Личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей управлять собственным поведением и деятельностью. Способность обдумывать свои поступки и отвечать за них – существенный и главный признак личности.

Движущими силами в самовоспитании личности являются определенные противоречия.

Психологические условия формирования свойств личности

- Воспитательное воздействие на эмоциональную сферу должно затрагивать всю личность, весь субъективный мир человека
- Активность и самостоятельность самих учащихся.
- Принцип развития в деятельности. Деятельность ребенка – необходимое условие формирования личности. В деятельности формируются и привычные способы поведения.
- Подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива.

Воспитание школьника невозможно без знания возрастного, гендерного и индивидуального своеобразия его личности. Индивидуальный подход в воспитании к учащимся предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развития тех или иных способностей и т.д.), т.е. выяснение того, чем этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу. Индивидуальный подход в воспитании имеет педагогический и психологический аспекты. В первом случае индивидуальный подход является частью педагогического такта.

## **5. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса. Психологический смысл воспитательных воздействий.**

Основным институтом воспитания является семья. Отношение родителей к детям, взаимоотношения родителей, общая семейная атмосфера – все это имеет огромное значение для становления личности ребенка, формирования особенностей ее поведения, отношения к себе, другим людям и окружающему миру в целом.

Именно в семье совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека, по привитию ему определенных качеств, идей и взглядов. Свои первые жизненные уроки человек получает в семье, именно в семье под влиянием сложившегося окружения начинается происходить и формирование его будущего характера. Уже по преобладающим структурам семей, по распределению ролей, по атмосфере, царящей в них, можно во многом судить и об обществе, и о государстве в целом.

Семья является тем волшебным зеркалом, в котором, как в сказке, отражаются все перипетии личной и общественной жизни ее членов, уровень нравственного развития и культурный уровень данного народа и народности.

Обычно принято говорить о так называемых «трудных» подростках. Непослушных детей принято обвинять («злой умысел», «порочные гены»). С психологической точки зрения в число «трудных» попадают не худшие, а особо чувствительные и ранимые дети. Они под влиянием жизненных нагрузок быстрее «сходят с рельсов», а потому нуждаются в помощи, а не порицании. Причину же стойкого неблагополучия надо искать в глубинах психики, и она чаще всего эмоциональная, а не рациональная. Психологически можно выделить четыре основные причины нарушения поведения у детей:

- 1) борьба за внимание – непослушание следует рассматривать как способ получения внимания к себе;

- 2) борьба за самоутверждение – дети очень чувствительны к ущемлению своих свобод и к резким запретам;

- 3) желание отомстить – в этом проявляется обида на родителей;

- 4) потеря веры в собственный успех – это глубокое переживание ребенком собственного неблагополучия. При этом может наблюдаться смещение данного неблагополучия: ребенок переживает неблагополучие в одной сфере, а неудачи возникают в другой сфере (например, не складываются отношения с товарищами, а в результате оказывается запущенной учеба; или неуспехи в школе провоцируют конфликты дома).

Задача взрослого (родителя) понять, что с ребенком происходит на самом деле. Сделать это можно, обратив внимание на свои переживания и чувства. Если ребенок борется за внимание, то взрослый, как правило, испытывает раздражение; если ребенок противостоит взрослому, то последнего переполняет гнев; если это месть ребенка, то взрослый чувствует обиду; если же ребенок переживает неблагополучие, то взрослого охватывает безнадежность и отчаяние.

Самый важный психологический совет родителям и воспитателям: не реагировать привычным способом и не создавать тем самым порочный круг. На практике это осуществить достаточно сложно, так как эмоции включаются автоматически.

Если ребенку необходимо внимание, то дать его ему в спокойные моменты, когда никто никому не досаждаст (во время игры, совместных занятий и т. п.). Проказы в это время лучше оставить без внимания. Если ребенок борется за независимость, то меньше включаться в его дела.

Если ребенок потерял веру в себя, то свести «к нулю» все свои ожидания и претензии к нему. Найти доступный для него уровень задач и организовать

совместную деятельность, если сам он не может выйти из тупика. Не критиковать ребенка и искать любой повод, чтобы его похвалить.

Родителям и воспитателям следует помнить, что при первых попытках улучшить взаимоотношения с ребенком он может усилить свое плохое поведение, так как не сразу поверит в искренность их намерений и будет постоянно их проверять. Путь нормализации отношений со взрослеющим ребенком долгий и трудный. Взрослым в каком-то смысле придется менять себя, но это единственный путь воспитания «трудного» ребенка.

Стили воспитания, которые специалисты относят исключительно к неблагополучным семьям, дети из которых чаще всего оказываются в «группах риска».

**Попустительско-снисходительный стиль.** Для родителей характерно благодушное, самоуспокоенное настроение, они всерьез не реагируют на проблемные моменты в поведении ребенка.

Позиция круговой обороны, которую может занимать определенная часть родителей, строя свои отношения с окружающими по принципу «наш ребенок всегда прав». Такие родители весьма агрессивно настроены по отношению ко всем, кто указывает на неправильное поведение их детей. Даже совершение подростком тяжелого преступления нередко не отрезвляет их.

**Демонстративный стиль.** Родители, чаще всего мать, не стесняясь, жалуется всем и каждому на своего ребенка, на каждом углу рассказывает о его проступках, явно преувеличивая степень их опасности. В конечном итоге подобного рода «воспитательные усилия» родителей приводят к утрате у ребенка стыдливости, чувства раскаяния за свои поступки, у них снимается внутренний контроль за собственным поведением, появляется озлобленность по отношению к взрослым, и в первую очередь к родителям.

**Педантично-подозрительный стиль.** Родители не верят и не доверяют свои детям, подвергают их оскорбительному тотальному контролю, пытаются полностью изолировать от сверстников, друзей, стремятся абсолютно контролировать свободное время ребенка, круг его интересов, увлечений и общения.

**Жестко-авторитарный стиль** присущ родителям, злоупотребляющим физическими наказаниями. Обычно к такому стилю отношений больше склонен отец, стремящийся по всякому поводу жестоко наказать (избить) ребенка. Он считает, что существует лишь один эффективный воспитательный прием - физическая расправа. Угрозы, постоянная боязнь наказания могут сделать одного ребенка боязливым, безвольным, несамостоятельным, а другого – озлобленным и раздражительным. Этот стиль поведения проявляется потом со сверстниками и во взрослой жизни, что влечет за собой неизбежные конфликты.

**Увещательный стиль.** В противоположность жестко-авторитарному стилю в этом случае родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность. Они предпочитают увещать, бесконечно уговаривать, объяснять, не применять никаких волевых воздействий и наказаний. Дети в подобных семьях «сажаются родителям на голову» и не воспринимают в свой адрес никаких воздействий с их стороны.

**Отстраненно-равнодушный стиль** возникает, как правило, в семьях, где родители, в частности мать, поглощены устройством своей личной жизни или карьеры. Например, выйдя вторично замуж, мать не находит ни времени, ни душевных сил для своих детей от первого брака, равнодушна как к самим детям, так и к их поступкам. Дети предоставлены самим себе, чувствуют себя лишними, стремятся как можно меньше бывать дома, болезненно воспринимают равнодушно-отстраненное отношение матери. Такие подростки обычно с благодарностью воспринимают заинтересованное, доброжелательное отношение со стороны старших, способны привязаться к любому постороннему человеку и относятся к нему с большой теплотой и доверием, что существенно помогает в воспитательной работе с ними.

**Воспитание по типу «кумир семьи»** чаще всего возникает по отношению к «поздним детям», когда долгожданный ребенок наконец-то рождается у немолодых родителей или у одинокой женщины. В таких случаях на ребенка готовы молиться, все его просьбы и прихоти безоговорочно выполняются, что приводит к формированию у него крайнего эгоцентризма, эгоизма, первыми жертвами которого становятся сами же родители.

**Непоследовательный стиль.** У родителей, особенно у матери, не хватает выдержки и самообладания для осуществления последовательной воспитательной тактики в семье. Возникают резкие эмоциональные перепады в отношениях с детьми – от наказания, слез, словесных оскорблений до умиленно-ласкательных проявлений, что приводит к потере родительского влияния на детей. Ребенок, особенно в подростковом возрасте, становится неуправляемым, непредсказуемым, пренебрегающим мнением старших, родителей.

Рассмотренные стили родительского поведения никоим образом не мотивируют ребенка исправиться, а только подрывают главную цель родителей – помочь ребенку научиться решать проблемы. Напротив, родитель добьется только того, что ребенок будет чувствовать себя отверженным.

Когда ребенок испытывает негативные чувства по отношению к себе, он становится замкнутым, не желает общаться с другими, анализировать свои чувства и поведение. Ребенок или родитель, занятый в первую очередь тем, чтобы защитить собственные чувства, не способен к эффективному взаимодействию. Психологический комфорт ребенка зависит от того, насколько семья удовлетворяет его основные психологические потребности. Именно семья должна обеспечить ребенку чувство защищенности, бескорыстной любви, условия для личностного развития. Поэтому так важно родителям не допускать серьезных ошибок в своих отношениях с детьми, потому что от этого страдают не только они сами, но и дети, которые становятся жертвами педагогической некомпетентности взрослых. Как известно, любую ошибку легче предупредить, чем потом устранить.

## **6. Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания**

Самообразование – приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне учебных заведений и без помощи обучающего лица.

Самовоспитание – сознательная деятельность субъекта, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности, изменение своей личности в соответствии с ясно осознанными целями, идеалами, личностными смыслами. Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем развития самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самосовершенствованию. Самовоспитание основывается на адекватной самооценке, которая соответствует реальным способностям человека, умении критически оценить свои индивидуальные особенности и потенциальные возможности. По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значительной силой саморазвития личности. Необходимыми компонентами самовоспитания являются самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль.

Механизм самовоспитания имеет следующие особенности: воспитанник выбирает цели жизни, идеалы в соответствии с общественными критериями, готовит себя к жизни в обществе, совершенствуется в коллективной деятельности по улучшению окружающего мира. Между указанными факторами самовоспитания существуют сложные взаимосвязи и противоречия: цель жизни может быть одной, а увлеченность – в другой сфере, в результате чего между желанием совершенствовать себя и реальным самовоспитанием возникает несоответствие и т. д. и не всегда противоречия могут быть разрешены усилиями самого воспитанника.

А.И. Кочетов определяет параметры самовоспитания:

- а) направленность, т. е. мотивы работы над собой;
- б) содержание (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, волевое, профессиональное, комплексное);
- в) устойчивость (случайное, эпизодическое, постоянное).
- г) эффективность в формировании личности (выполняет функции главные и вспомогательные). Главная воспитательная задача в руководстве самовоспитания заключается в том, что надо сформировать те положительные качества, от которых зависит разрешение указанных противоречий, и привести в действие такие факторы, как самосознание, увлеченность, направленность, умение управлять собой и т. д.

Педагогические условия и действия педагога по активизации самовоспитания:

- установление отношений доверия и сотрудничества между педагогом и учащимся – через совместную творческую деятельность;
- ориентация учащихся на выдвижение одной-двух конкретных и посильных самозадач;
- на следующем этапе педагог предлагает для самовоспитания каждому школьнику ту область поведения, в которой у него обнаружили наиболее слабые места проявления личности;
- соблюдение этапности в активизации самовоспитания: от организации рядовых кратковременных самозаданий в свободных областях – к более

длительной коррективке слабых мест в личности, к самозадам на неделю с ведением дневника;

- никаких оценок за результаты самовоспитания!;
- педагог может определять лишь достаточно общую сферу самовоспитания
- конкретные задания себе подросток формулирует сам;
- педагог регулярно, но ненавязчиво побуждает ребят к постановке самозадач, обеспечивая систематичность самовоспитания;
- педагог увязывает самозадачи ребят с задачей успешного выполнения высокозначимой для них деятельности;
- интерес к самовоспитанию поддерживается варьированием области самозадания целей, успехами, поощрением за малейшее продвижение вперед, обсуждениями результатов выполнения самозадач, введением интересных форм ведения дневника, оказанием своевременной помощи в реализации самозадач.

### **Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Понятие педагогической деятельности.
2. Структура педагогической деятельности.
3. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение обучения школьников.
4. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя. Стратегии психологического воздействия.
5. Психологическая сущность педагогической оценки. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.
6. Профессионально значимые качества педагога.
7. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя.
8. Общие и специальные способности педагога.

**Основные понятия и термины:** индивидуальный стиль деятельности, педагогическое общение, педагогическая оценка, профессионально-педагогическая направленность, мотивация педагогической деятельности

#### **Информационный материал**

##### **1. Понятие педагогической деятельности.**

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащегося реализуются задачи обучения и воспитания. В общем виде педагогическая деятельность – это особый, многогранный и многоплановый вид деятельности, связанный с обучением и воспитанием.

Виды педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, организаторская, пропагандистская, управленческая, консультативная и самообразование.

**Психологическая структура педагогической деятельности:**

1. Мотивационно-ориентировочное звено: готовность к деятельности и постановка учителем целей и задач.

2. Исполнительское звено: выбор и применение средств воздействия на учащихся.

3. Контрольно-оценочное звено: контроль и оценка своих собственных педагогических воздействий, т. е. педагогический самоанализ.

Заметим, что педагогическая деятельность на самом деле начинается не с цели, а с анализа исходной педагогической ситуации.

Педагогической ситуацией называют совокупность условий, в которых учитель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения. В принципе любая ситуация становится педагогической, если в ней реализуются педагогические цели и задачи.

Педагогическая задача (задача в данном случае понимается как система, состоящая из предмета задачи и модели требуемого состояния предмета) должна:

1) включать характеристику психического развития до воздействия и желательные изменения в психическом развитии после воздействия;

2) учитывать ученика как активного соучастника процесса.

Решение педагогических задач включает несколько этапов: аналитический, постановку целей и конструктивный, на котором происходит планирование способов решения задач.

Особенностью педагогических задач является то, что их решение требует немедленных действий, а результат бывает отсрочен во времени, что затрудняет контроль. В педагогическом процессе всегда существует иерархия задач: глобальные, стратегические, поэтапные и тактические.

Для реализации педагогической деятельности необходимы соответствующие умения.

В первую группу умений включают: умение видеть в педагогической ситуации проблему и формулировать ее в виде педагогической задачи; умение видеть и изучать педагогическую ситуацию.

Вторую группу умений составляют: умения «чему учить» (работа с содержанием материала) и «как учить» (эффективное сочетание приемов и средств обучения).

Третья группа умений связана с использованием психолого-педагогических знаний: умение хронометрировать процесс труда и анализировать свою деятельность.

**Позиция педагога** – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности.

**Типичные ролевые педагогические позиции:**

– информатор, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т. д. (например, надо быть честным);

– друг, если он стремится проникнуть в душу ребенка;

– диктатор, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;



- советчик, если использует осторожное уговаривание;
- проситель, если он упрашивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- вдохновитель, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами. Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты: несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т. п.

## **2. Структура педагогической деятельности.**

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется, педагогические действия, профессионально-важные умения и психологические качества, необходимые для ее реализации. В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога. Рассмотрим оба подхода.

1. В структуре педагогической деятельности выделяют следующие компоненты (с соответствующими способностями, которые проявляются в умениях):

- конструктивная деятельность – конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса);
- организаторская деятельность – выполнение системы действий, направленных на активное включение студентов в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности, самоорганизацию собственной деятельности преподавателя в вузе;
- коммуникативная деятельность – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;
- гностический компонент – система знаний и умений преподавателя, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;
- контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент.

## **3. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение обучения школьников.**

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому

носителю собственные установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, и поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Исследователи выделяют два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

Наличие негативной установки преподавателя на того или другого студента можно определить по следующим признакам: преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки; при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Соответственно, о наличии позитивной установки можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т. п.

Каждый человек осуществляет общение типичными для него средствами и способами. Совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения называется индивидуальным стилем общения, который, в свою очередь, определяется чертами личности и характера. Традиционно выделяются три основных стиля педагогического общения: авторитарный, либеральный и демократический.

Для авторитарного стиля характерен функционально-деловой подход к студенту, когда преподаватель исходит из усредненного представления о студенте и абстрактных требований к нему. В своих оценках он стереотипен и субъективен. Часто недооценивает положительное значение таких качеств, как самостоятельность, инициативность, предпочитает характеризовать своих студентов как недисциплинированных, ленивых, безответственных. Хотя в целом такой стиль педагогического общения заслуживает негативной оценки, некоторые задачи (особенно на начальных этапах формирования студенческой группы) могут быть решены с помощью авторитарного стиля.

Либеральный стиль общения характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией. Специальные исследования и педагогическая практика убедительно свидетельствуют, что это наиболее вредный для дела и разрушительный стиль. Он порождает неопределенность ожиданий студентов, вызывает у них напряженность и тревогу.

#### **4. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя. Стратегии психологического воздействия.**

Педагогическое общение – это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Педагогическое общение – это совокупность средств и методов,

обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т. е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью – на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения)

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью на субъектов: личностной, социальной и предметной. Это происходит в силу того, что учитель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует ее результат на всех, присутствующих в классе, т. е. фронтально воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также в том, что органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить две основные модели общения:

- 1) учебно-дисциплинарную;
- 2) личностно ориентированную.

#### 1. Учебно-дисциплинарная модель общения.

Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай, как я». Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль общения, где способы общения: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик. Тактика общения: диктат или опека. Личностная позиция: удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

2. Личностно ориентированная модель общения. Цель личностно ориентированной модели общения – обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование

начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения.

Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процессе общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

### **Затруднения в педагогическом общении**

Затруднения общения у педагога могут возникнуть в самых разных областях, но основными из них являются следующие: этносоциокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная.

Этносоциокультурная область включает затруднения, связанные с особенностями этнического сознания, стереотипами, ценностями, установками, проявляемыми в общении в конкретных условиях социального и культурного развития человека. Каждый субъект деятельности и партнер по общению, являясь носителями определенного менталитета, взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем которого они являются.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений обусловлена такими причинами, как особенности семейного воспитания, позиция в общности, атрибуты роли, статус учреждения и т. д. Более высокий статус учителя предполагает наличие у него авторитета для учеников.

Возрастная область затруднений связана с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослым, а учитель продолжает обращаться к нему, как к ребенку. Затруднения в общении могут возникнуть и в том случае, когда педагог в силу занятости или других интересов действительно не знает, чем именно в данный момент больше всего увлечена молодежь, не имеет представления о ценностях нынешней молодежной субкультуры.

Индивидуально-психологическая область затруднений чаще всего служит причиной возникновения коммуникативных барьеров. Эти затруднения обусловлены взаимосвязью трех факторов: индивидуально-психологических особенностей учителя, аналогичных черт ученика и их принятия друг другом. Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение, отмечаются уровень общительности, эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстра-или интроверсия, локус контроля, особенности когнитивного стиля.

Деятельностная область затруднений включает трудности, связанные непосредственно с педагогической деятельностью учителя и учебной деятельностью ученика.

### **5. Психологическая сущность педагогической оценки. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.**

Педагогическая оценка является довольно широким понятием, включающим оценки, даваемые ребенку не только учителем, но и родителями или любыми другими лицами, занимающимися воспитанием и развитием детей. Согласно

Джеймсу оценка – «это возвращение отраженного впечатления, могучее средство в руках педагога».

Педагогическую оценку в широком смысле стоит отличать от школьной отметки, которая характеризует в баллах относительные и абсолютные успехи ученика. Отметка является педагогическим стимулом, сочетающим средства поощрения и наказания. Причем крайние значения отметок не всегда обладают такой стимулирующей силой, которую имеют средние отметки. Педагогическая оценка является особого рода стимулом. Особенно важную роль она играет в детские годы и в период младшего школьного возраста, так как напрямую связана с формированием у ребенка соответствующего отношения к себе. С помощью оценок, даваемых ребенку со стороны значимых взрослых, очень просто разрушить его верные представления о самом себе из-за того, что здесь примешиваются факторы эмоционального порядка. Восстановить адекватное отношение к себе во много раз сложнее.

Педагогические оценки бывают нескольких видов:

- предметные – касаются того, что делает или уже сделал ребенок, но не его личности;
- персональные – относятся к субъекту и отмечают индивидуальные качества человека;
- материальные – включают материальное стимулирование детей за успехи (деньги, вещи, развлечения и др.);
- моральные – содержат характеристику действий ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали;
- результативные – относятся к конечному результату деятельности (что получилось);
- процессуальные – касаются самого процесса деятельности (как сделано);
- количественные – соотносятся с объемом выполненной работы;
- качественные – касаются качества, точности, аккуратности и других показателей совершенства работы.

В более общем виде можно выделить три основные группы оценок (по А.И. Лунькову):

- личностные – когда оценивается продвижение ученика по отношению к его среднему уровню знаний, навыков, мышления, т. е. ребенок сравнивается сам с собой;
- сопоставительные – когда ученики сравниваются между собой;
- нормативные – когда достижения ребенка оцениваются относительно некой безличной нормы выполнения задания.

Нормативные оценки используются 1–2 раза за тему в ходе выполнения письменных контрольных работ. Приведем психологические требования к таким контрольным: 1)целесообразно проводить их на сдвоенном уроке, чтобы обеспечить нормальные условия ученикам с низкими темпами работы; 2)в состав контрольной работы следует включать вопросы только по данной теме, разбитой на последовательность элементов (единиц усвоения) так, что каждому элементу соответствуют одно-два задания. В обычных же контрольных работах, как

правило, предлагаются задания из разных тем, что затрудняет общую оценку, так как непонятно, какие темы ученик усвоил, какие нет.

## **6. Профессионально значимые качества педагога.**

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые специфические качества:

- организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность);
- коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);
- перцептивно-гностические (наблюдательность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);
- экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);
- профессиональная работоспособность;
- физическое и психическое здоровье.

Структура профессионального самосознания учителя: «актуальное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время; «ретроспективное Я» – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы; «идеальное Я» – то, каким хотел бы быть или стать учитель; «рефлексивное Я» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, который основывается на трех других, где «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; «Я-идеальное» является целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; «Я-рефлексивное» – социальная перспектива в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

## **7. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя.**

Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии; профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей; рефлексивное управление развитием учащихся.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой – действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая

педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития – призвания – «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников».

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников.

### **Структура и типы педагогической направленности.**

Н.Д. Левитов педагогическую направленность определял как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности. В.А. Сластенин в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую: интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности); педагогический такт; организаторские способности; требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность.

Типы педагогической направленности:

- деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета);
- гуманистическая направленность (мотивы общения);
- индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности:

- 1) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

2) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий). Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. В противоположность этому учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

### **Мотивация педагогической деятельности.**

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Выбор педагогической профессии в соответствии с тем или иным мотивом во многом предопределяет и мотивы учения. Если принять во внимание, что мотив – это не что иное, как предмет потребности, или опредмеченная потребность, то для будущих учителей такими предметами могут быть чисто познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получить повышенную стипендию и т. п.

Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное притяжение. Цель деятельности и мотив здесь совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и



мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

В ситуациях первого типа учителя работают с влечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае – тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов. Но сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

К социально-ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др.

## **8. Общие и специальные способности педагога.**

Различают *общие и специальные* способности. Специальные способности — способности к определенным видам деятельности (математические, музыкальные и т.д.). Общие способности называются также общими интеллектуальными (умственными) способностями или просто интеллектом, и диагностируются с помощью интеллектуальных тестов.

Общие способности нельзя противопоставлять специальным, но и нельзя сводить к сумме специальных способностей. Считается, что высокий уровень развития специальных способностей невозможен при отсутствии высокого интеллекта.

- Наиболее спорным является вопрос о соотношении общих и творческих способностей. *Творческие* способности - способности, характеризующиеся самостоятельностью в постановке задач, выходом за пределы заданного, разнообразием и оригинальностью решений, высокой познавательной активностью.

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности – это особенности личности, а педагогические умения – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются: педагогический такт; наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся. Педагогический такт предполагает: уважение к школьнику и требовательность к нему; развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой; внимательность к психическому состоянию школьника и разумность и последовательность требований к нему и др.

Педагогическая наблюдательность – это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся.

Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Академические способности – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.).

Перцептивные способности – способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

Речевые способности – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

Организаторские способности – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

Коммуникативные способности – способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

Педагогическое воображение (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы.

Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем. В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

В связи с этим в структуре педагогических способностей выделяются два ряда признаков:

1. Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.

2. Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь, по мнению Н.В. Кузьминой, включают три вида чувствительности.

1. Чувство объекта.
2. Чувство меры или такта.
3. Чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т. е. помогающей продуктивно решать

педагогические задачи, так и «плохой», т. е. подсказывающей неверные решения. Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает.

## **ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ**

### **Планы семинарских и практических занятий по дисциплине «ПСИХОЛОГИЯ»**

**(дневная форма получения образования)**

#### **Раздел 1 «Общая психология»**

##### **Тема 1.1. Предмет, задачи и методы общей психологии. (2 часа)**

1. Предмет психологии. Основные этапы развития психологической науки.
2. Методологические основы психологии.
3. Классификация методов исследования.
4. Структура современной психологии.

##### **Тема 1.2. Сознание. (2 часа)**

1. Основные этапы развития психики в филогенезе.
2. Психика и её свойства.
3. Сознание как высшая форма развития психики.
4. Структура и содержание сознания.
5. Функции сознания. Состояния сознания.
6. Сознание и бессознательное.
7. Неосознаваемые психические процессы.
8. Структура самосознания.

##### **Тема 1.3. Деятельность. (2 часа)**

1. Понятие деятельности.
2. Структура деятельности.
3. Виды деятельности.
4. Психологическая характеристика потребностей, мотивов и целей.
5. Психология освоения деятельности.
6. Основные виды деятельности и их роль на различных возрастных этапах.

##### **Тема 1.4. Ощущения и восприятие. (2 часа)**

1. Познавательные процессы.
2. Понятие ощущений. Классификация ощущений.
3. Свойства и закономерности ощущений.
4. Понятие о восприятии и его особенностях.
5. Свойства, виды и закономерности восприятия.
6. Развитие сенсорно-перцептивных процессов.

### **Тема 1.6. Мышление и воображение. (2 часа)**

- 1.Понятие мышления. Функции, виды, формы и операции мышления.
- 2.Мышление как процесс решения задач.
- 3.Понятие воображения. Функции, свойства и виды воображения.
- 4.Способы создания образов воображения.
- 5.Развитие мышления и воображения.
- 6.Изучение мыслительных операций.
- 7.Изучение умозаключений.
- 8.Изучение воображения.

### **Тема 1.7. Речь. (2 часа)**

- 1.Понятие речи.
- 2.Речь и язык.
- 3.Функции, виды речи.
- 4.Речь и мышление.
- 5.Восприятие и понимание речи.
- 6.Развитие речи.

### **Тема 1.8. Эмоции и чувства. (2 часа)**

- 1.Понятие эмоций и чувств.
- 2.Основные функции и свойства эмоций.
- 3.Виды эмоциональных явлений.
- 4.Высшие чувства.
- 5.Развитие эмоциональной сферы.

### **Тема 1.9. Воля. (2 часа)**

- 1.Понятие воли.
- 2.Функции воли.
- 3.Виды волевого действия.
- 4.Структура волевого действия.
- 5.Волевые качества личности.
- 6.Развитие воли.

### **Тема 1.10. Темперамент и характер. (2 часа)**

1. Понятие темперамента. Физиологические основы темперамента.
2. Типы темперамента. Учет типа темперамента в образовательном процессе.
3. Понятие характера. Структура характера.
4. Типологии характера. Развитие характера детей и школьников.

### **Тема 1.11. Способности. (2 часа)**

1. Понятие способностей. Виды способностей.
2. Способности и задатки. Факторы формирования способностей.

3. Уровни развития и проявления способностей. Развитие способностей в период детства.

## **Раздел 2 «Социальная психология»**

### **Тема 2.1. Предмет, задачи и методы социальной психологии. (2 часа)**

1. Предмет социальной психологии.
2. Основные этапы развития социальной психологии.
3. Задачи социальной психологии.
4. Основные проблемы социальной психологии.
5. Структура социальной психологии.
6. Специальные методы исследования в социальной психологии.

### **Тема 2.2. Социально-психологическая характеристика группы. (2 часа)**

1. Понятие «группы» в психологии. Виды групп.
2. Понятие большой группы.
3. Виды и характеристики больших социальных групп.
4. Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах.
5. Понятие малой группы. Виды малых групп. Признаки и функции малой группы. Групповые эффекты.
6. Динамические процессы в малой группе.
7. Лидерство и руководство. Стили лидерства и руководства. Педагог как лидер и руководитель.
8. Характеристика дошкольной группы и межличностных отношений в ней. Статусно-ролевая структура дошкольной группы. Методы ее изучения.

### **Тема 2.3. Феномен общения в социальной психологии. (4 часа)**

1. Понятие, содержание и сущность общения.
2. Функции, виды, уровни общения.
3. Структура общения.
4. Коммуникативная сторона общения. Средства общения. Барьеры в общении.
5. Перцептивная сторона общения. Эффекты межличностного восприятия. Социальные стереотипы восприятия. Механизмы интерпретации социальной информации и понимания человека человеком.
6. Интерактивная сторона общения. Позиции участников общения. Сотрудничество и соперничество как основные формы взаимодействия.
7. Понятие педагогического общения. Субъекты педагогического общения. Психологические основы взаимодействия педагога с семьей.

## **Тема 2.4. Межличностные отношения.**

**(4 часа)**

1. Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.
2. Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.
3. Понятие конфликта. Виды, структура, динамика конфликтов.
4. Способы поведения в конфликте. Варианты предупреждения и разрешения конфликтов.
5. Конфликты в педагогической деятельности.
6. Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в коллективах.

## **Тема 2.5. Личность и ее социализация.**

**(4 часа)**

1. Понятие личности. Основные теории личности.
2. Структура личности.
3. Самосознание личности. Функции, структура самосознания.
4. Механизмы психологической защиты.
5. Понятие социализации.
6. Этапы, типы, факторы социализации.
7. Основные закономерности и этапы формирования личности в процессе социализации.
8. Виды поведения в социуме. Регуляция социального поведения

## **Раздел 3 «Возрастная и педагогическая психология»**

### **Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии.**

**(2 часа)**

#### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Определение предмета возрастной и педагогической психологии. Актуальные проблемы и тренды современного развития.
2. Структура возрастной и педагогической психологии. Система взаимосвязей с другими науками.
3. Теоретические и прикладные задачи возрастной и педагогической психологии.
4. Методы исследования в возрастной и педагогической психологии.

#### ***Задания к семинарскому занятию:***

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: психология развития, возрастная психология, геронтопсихология, общегуманитарное знание, наблюдение, эксперимент, беседа, анализ продуктов деятельности, опрос, тестирование, близнецовый метод, метод экспертных оценок.

❖ .Составить конспект:

• Салмина Н.Г., Чернышева В.К. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии и внедрение достижений психологической науки в практику // Вопросы психологии.-1980.-№5.

**Вопросы для самоконтроля:**

- Чем отличается предмет возрастной психологии от предмета общей психологии?
- Что явилось причиной выделения возрастной и педагогической психологии в самостоятельную область психологического знания?
- В чём своеобразие методов исследования в возрастной и педагогической психологии?
- Перечислите общие принципы исследования психического развития ребёнка.
- Каковы основные особенности, достоинства и недостатки методов беседы, наблюдения, эксперимента.
- Какие существуют виды эксперимента?
- Объясните понятия стратегий, методов и методик исследования.

**Форма контроля:** устный опрос, проверка конспектов.

**Рекомендуемая литература:**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997. – 621 с.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология: Логические схемы. М., 2003.(Табл. «Классификация методов исследования»).
3. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов / М.В. Гамезо [и др.]; под общ. ред. М.В. Гамезо. – М., 2004. – С. 10–26.
4. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: учеб. пособие / Ю.Н. Карандашев. – Минск, 1997. – Ч.1. Введение. – 239 с.
5. Немов, Р.С. Психология: уч. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 т. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 6–16.
6. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1995.
7. Панько, Е.А. Проблема психического развития в современной возрастной и педагогической психологии / Е.А. Панько // Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Ф.И. Иващенко [и др.]; под общ. ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского. – Минск: Выш. школа, 1980. – С. 3–24.
8. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – С. 6–17.

**Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития.  
(4 часа)**

**Вопросы для обсуждения:**



1. Психологическая сущность и содержание понятий «развитие», «рост», «созревание». Проблема их соотношения в контексте общепсихического и личностного развития.

2. Предпосылки, условия и движущие причины психического развития в онтогенезе.

3. Закономерности психического развития. Специфика закономерностей развития взрослой личности.

4. Теории психического развития в зарубежной и отечественной психологии:

- Биогенетические концепции (Ст.Холл, А. Гезел, К.Бюлер);
- Социогенетические концепции (Дж.Уотсон, Эд.Торндайк, Б.Скиннер);
- Психоаналитическая традиция (З. Фрейд, Э. Эриксон);
- Теория конвергенции двух факторов (В.Штерн);
- Когнитивные теории (Ж. Пиаже, Дж. Бруннер, Л. Кольберг);
- Культурно-историческая теория развития высших психических функций

Л.С. Выготского;

- Гуманистическая психология и теории «Я» (А. Маслоу, К. Роджерс)

5. Проблема возраста и возрастной периодизации в современной психологии. Взрослость и зрелость: сущность понятий и соотношение феноменов.

6. Периодизация психического развития (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной).

7. Периодизация развития личности (Л.И. Божович, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна).

8. Психоаналитический подход к периодизации психического развития.

9. Периодизация психосоциального развития личности (Э. Эриксон).

10. Современные периодизации развития взрослого человека.

### ***Задания к семинарскому занятию:***

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: *среда, психическое развитие, предпосылки психического развития, условия психического развития, рост, созревание, движущие силы психического развития, закономерности психического развития, низшие психические функции, высшие психические функции, психологический возраст, биологический возраст, календарный возраст, фаза (стадия) психического развития, социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, возрастные новообразования, сензитивный период, кризис развития.*

❖ Составить конспект:

• Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной психологии./ Сост. Л.М.Семенюк.-М.,1994.-с.23-26 или Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия/ Сост. И.В.Дубровина, А.В.Прихожан,В.В.Зацепин.-М.,2001.-с.32-36

• Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии./ Сост. Л.С.Семенюк.-М.,1994.-с.169-176.(конспект)

- Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе // Там же.-с.176-190.
- Поливанова К.Н. Периодизация детского развития: опыт понимания // Вопросы психологии.-2004.- №1.- с.110-120

**Вопросы для самоконтроля:**

- Каковы условия психического развития?
- Что является движущими силами психического развития?
- Какие факторы определяют психическое развитие человека?
- Что общего и различного в понятиях: рост, созревание, развитие
- В чем сходство и различие биогенетических и социогенетических концепций психического развития человека?
- Какова сущность теории конвергенции двух факторов?
- Назовите представителей биогенетической концепции.
- Назовите сторонников социогенетической концепции.
- Каковы основные положения психоаналитической теории?
- Каковы основные стадии интеллектуального развития по Ж. Пиаже?
- Чем отличаются понятия «аккомодация» и «ассимиляция»?
- Что такое эгоцентризм детского мышления?
- Каковы основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского?
- Чем отличается культурная линия развития от натуральной?
- Каково теоретическое и практическое значение культурно-исторической концепции Л.С.Выготского?

**Форма контроля:** устный опрос, проверка конспектов

**Рекомендуемая литература:**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997. – 621 с.
2. Ананьев, Б.Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека / Б.Г. Ананьев // Избр. психологич. труды: в 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – С. 89–95.
3. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С.Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Проблемы формирования личности.-М.:МПСи,1995.-с.288-301.
4. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Проблемы формирования личности.-М.:МПСИ,1995.-с.173-179.
5. Выготский Л.С. Проблема возраста // Возрастная и педагогическая психология / Сост. И.В., Дубровина, А.М.Прихожан, В.А.Зацепин.- М.:Академия,2001.-с.11-18.
6. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Возрастная и педагогическая психология / Сост. И.В., Дубровина, А.М.Прихожан, В.А.Зацепин.-М.:Академия,2001.-с.32-36.
7. Карандашев, Ю.Н. Психология развития: учеб. пособие / Ю.Н. Карандашев. – Минск, 1997. – Ч.1. Введение. – 239 с.

8. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг / Пер. с англ. Мальгиной Н. и др.; под общ. ред. Алексеева А.А. – 7-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2000. – 987с.
9. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы психологов периода 1946–1980 гг.; под ред. И.И. Ильясова, В.Л. Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – С. 5–7.
10. Моргун, Т.Ф., Ткачева, Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии: уч. пособие / Т.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М., 1981.
11. Немов, Р.С. Психология: уч. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 т. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – 491 с.
12. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1995.
13. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. Интеллект и сенсомоторные функции / Ж. Пиаже // Избр. психологич. труды. – М., 1969. – С. 109–172.
14. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – С. 85–176.
15. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – С. 143–159.
16. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. Раздел 1 / Д.Б. Эльконин // Избр. психологич. труды. – М., 1988. – С. 60–93.

### **Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. (4 часа)**

#### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Общая характеристика периода новорожденности:
  - социальная ситуация развития;
  - значение безусловных рефлексов;
  - эмоциональное развитие.
2. Психическое развитие в младенчестве:
  - социальная ситуация развития в младенчестве. Роль общения со взрослыми для психического развития ребенка. Характеристика форм общения.
    - формирование предпосылок усвоения речи.
    - развитие движений и действий.
    - развитие ориентировки в окружающем мире (особенности познавательных процессов).
  - развитие предпосылок формирования личности. Характеристика кризиса 1 года.
3. Психологические особенности развития ребенка в раннем детстве:
  - социальная ситуация развития в раннем детстве.
  - важнейшие достижения раннего детства.
  - развитие предметного восприятия и наглядно-действенного мышления.
4. Формирование личности в раннем детстве. Кризис 3-х лет, его психологическая сущность и значение.

5. Социальная ситуация развития и основные новообразования дошкольного возраста.

6. Виды деятельности дошкольника. Сюжетно-ролевая игра как основной вид деятельности в дошкольном возрасте.

7. Развитие личности дошкольника.

8. Развитие познавательной сферы в дошкольный период.

9. Характеристика кризиса 7 лет.

10. Понятие о психологической готовности к обучению в школе.

Компоненты психологической готовности к школьному обучению:

***Задания к семинарскому занятию:***

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: *новорожденность, ситуативно-личностное общение, ситуативно-деловое общение, орудийные действия, соотносящие действия, перцептивные действия, наглядно-действенное мышление, сенсомоторная координация, сенсорные эталоны, соподчинение мотивов, наглядно-образное мышление, эгоцентризм, школьная зрелость, психологическая готовность к обучению, личностная готовность, волевая готовность, коммуникативная готовность, интеллектуальная готовность.*

❖ Составить конспект:

• Божович Л.И., Славина Л.С. Переходный период от младенчества к раннему возрасту // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Л.М. Семенюк. - М., 1994. - с.190-195

• Каплунович И.Я. Структура и основные этапы развития образного мышления в дошкольном детстве // Вопросы психологии. - 2004. - №5. - с.47-56.

• Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии - 2004. - 31. - с.91-103

• Абдурасулова Т.Д. Нормативная диагностика психологических предпосылок готовности к обучению в школе у детей 4-5 лет // Вопросы психологии. - 1997. - № 2. - с.18-23

***Вопросы для самоконтроля:***

• Какой вид деятельности является ведущим видом деятельности ребенка в дошкольном возрасте?

• Каковы особенности социальной ситуации развития в дошкольном возрасте?

• Какие виды продуктивной деятельности характерны для дошкольников?

• Какова их роль в развитии психических процессов и личности ребенка?

• Какова роль обучения в формировании произвольности психических процессов?

• В чем суть понятий «самосознание» и «самооценка»?

• Каковы особенности личностного развития в дошкольном возрасте?

• Как складывается индивидуальная система мотивов в дошкольном возрасте?

• Какова сущность понятия «соподчинение мотивов» и покажите его проявление в дошкольном возрасте?

• В чем сущность кризиса семи лет?

- В чем выражается изменение самосознания ребенка в период кризиса семи лет?
- Какова сущность психологической готовности к школе?
- Что включает в себя определение понятия «школьная зрелость»

**Форма контроля:** устный опрос, проверка конспектов

**Рекомендуемая литература**

1. Авдеева Н.П. Новое исследование раннего онтогенеза // Психологический журнал.-1994.-№1.-с.180-183.
2. Авдеева Н.П., Мещерякова С.Ю., Ражников В.Г. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества.-М.,1996.
3. Белова Е. Ребенок идет в первый класс. Психологическая готовность к этому родителей // Дошкольное воспитание.-1995.-№8.-с.87-91.
4. Венгер А., Филиппова Е. О критериях готовности к школьному обучению // Психологические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте / Под ред. В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной.-М.,1980.-с.129-138.
5. Диков М.Н. К проблеме психологической готовности детей к школе // Психологическая наука и образование.-1997.-№4.-с.71-80.
6. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольника.-М.,1984.
7. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.-М.,1988.
8. Кравцова Е.Е. Опыт экспериментального изучения кризиса семи лет // Психолого-педагогические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду / Отв. ред. Н.Н.Поддьяков.-М.,1984.
9. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе.-М.,1987.
10. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ.-Серия 14. Психология.-1988.-№1.-с.50-60.
11. Олесюк Н.В. Формирование мотива достижения успехов у 4-5 летних детей // Мир психологии.- 2007.- №2.- с.93-100.
12. Парамонова Л.Г. Как подготовить ребенка к школе.-СПб.,1997.
13. Поддьяков Н.А. Проблемы психического развития ребенка // Дошкольное воспитание.- 2001.- № 9.- с.68-75.
14. Романова В. Кросскультурные исследования младенчества в психологии// Вопросы психологии.-1997.-№5.-с.118-129.
15. Смирнова Е.О., Рошка Г.И. Роль общения со взрослыми в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни // Вопросы психологии.-1987.-№3.
16. Соболева М.В. Имитационное поведение в раннем онтогенезе: опыт исследования // Вопросы психологии.-1995.-№4.-с. 108-115.

**Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.**

**(2 часа)**

***Вопросы для обсуждения:***

1. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Проблема адаптации к школьной жизни.
2. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте, ее особенности и динамика.
3. Развитие познавательных процессов у младшего школьника.
4. Изменения в мотивационно-потребностной сфере.
5. Развитие эмоционально-волевой сферы личности младшего школьника.
6. Особенности общения со взрослыми и сверстниками в младшем школьном возрасте.

***Задания к семинарскому занятию:***

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: *адаптация, внутренний план действий, мотивация достижений, мотивация избегания неудачи, мотив, произвольная регуляция, рефлексия, самооценка, словесно-логическое мышление, теоретическое мышление, уровень притязаний, учебная деятельность.*

❖ Составить конспект:

- Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной психологии.- М.: ИПП,1996.-с.160-169.
- Крутецкий В.А. Психологические особенности младших школьников // Хрестоматия по возрастной психологии.- М.:ИПП,1996.-с.229-232
- Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии.-1992.-№2.-с.14-19
- Резванцева М.О. Развитие социальной мотивации к учению как фактор субъектности младших школьников // Мир психологии.- 2005.- №2.- с.249-255
- Костина Л.М. Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности // Вопросы психологии.- 2004.-№1.- с.137-144

***Вопросы для самоконтроля***

- Какова социальная ситуация развития ребенка младшего школьного возраста?
- Какой вид деятельности является основным видом деятельности в младшем школьном возрасте?
- Каковы основные мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте?
- Какой вид мышления преобладает у младшего школьника?
- Какую роль играет обучение в формировании произвольности познавательных процессов младших школьников?
- Каковы особенности внимания у детей в младшем школьном возрасте?
- Какова роль общения в развитии личности младшего школьника?
- Как происходит усвоение норм и форм поведения в младшем школьном возрасте?

- Какова роль родителей в формировании личностных качеств детей младшего школьного возраста?
- Какова роль учителя в становлении самооценки и уровня притязаний младшего школьника?

**Форма контроля:** Устный и письменный опрос.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Выготский Л.С. Кризис семи лет// Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В.Зацепин. - М.: Академия, 2001. - С.62.
2. Гамезо М.В. и др. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития.-М.-Воронеж,1998.
3. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова.- М.,1990.
4. Сироткин Л.Ю., Хузиахметов А.Н. Младший школьник, его развитие и воспитание.-Казань, 1998.
5. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников.-М.: Просвещение,1998.
6. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться ?- М.; Рига:ПУ «Эксперимен»,2000.
- 7.

### **Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте (2 часа)**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Биологические условия развития подростка. Пубертатный кризис.
2. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность в подростковом возрасте.
3. Развитие личности в подростковом возрасте. Центральное новообразование возраста.
4. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте. Специфика педагогических конфликтов с подростками.
5. Межличностное взаимодействие подростков. Типы конфликтов и типология конфликтного поведения.

#### **Задания к семинарскому занятию:**

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: акселерация, девиантное поведение, делинквентное поведение, дисморфомания, маскулинность, подростковый кризис, реакция группирования, реакция имитации, реакция конформизма, хобби-реакция, реакция эмансипации, ретардация, референтная группа, теоретическое мышление.

#### ❖ Составить конспект:

- Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста// Хрестоматия по возрастной психологии.- М.: МПСИ,1996.- С.163-168.

•Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии.-1996.-№1.-с.20-33.(выписки)

•Романов И.В. Особенности половой идентичности подростков //Вопросы психологии. -1997.-№ 4.-с.39-47.(доклад )

❖ Подготовить групповую презентацию по теме: «Подростковые субкультуры»

### ***Вопросы для самоконтроля***

• Какой вид деятельности является ведущим видом деятельности в подростковом возрасте?

• В чем проявляется явление отчуждения от взрослых и эмансипации от близких?

• В чем выражается появление половой идентификации в подростковом возрасте?

• Каковы особенности личностного развития подростка?

• В чем выражается сущность понятия «чувство взрослости»?

• В чем проявляются самосознание, самоконтроль, самоуправление в подростковом возрасте?

• В чем заключается сущность понятий девиантное поведение и делинквентное поведение.

• В чем суть понятия «акцентуация характера»? Какие типы акцентуаций характера встречаются в подростковом возрасте?

***Форма контроля:*** устный опрос, проверка конспектов.

### ***Рекомендуемая литература***

1. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап в жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста// Хрестоматия по возрастной психологии/ Под ред. Д.И.Фельштейна .- М.: МПСИ,1996.-С. 239-248.

2. Калитеевская Е.Р., Леонтьева Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии.- 2006.- №3.- с.49-55.

3. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения.- М.: МПСИ,1997.

4. Курек Н.С. Эмоциональное общение матери и дочери как фактор формирования адекватного поведения в подростковом возрасте // Вопросы психологии.-1997.- № 2.-с.48-60. (доклад).

5. Малышева С.В., Рождественская Н.А. Особенности чувства одиночества у подростков// Вестник МГУ.-Психология.-2001.-№3

6. Молодцова Т.Д. Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков.-Ростов-на-Дону,1997.

7. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии.-1996.-№1.-с.20-33.(

8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни.- М.,1990.



9. Прихожан А.М. психологические проблемы подросткового возраста как пубертатного периода развития // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия./ Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин.-М.,2001.- с.267-270.

10. Рогова Е.Е. Переживание одиночества подростками с разной социальной напряженностью // Вопросы психологии.- 2007.- №5.- с.39-47.

11. Романенко И.В. Исследование готовности школьников к обучению в среднем звене // Психолого-педагогический журнал.-1999.-№1.

12. Романов И.В. Особенности половой идентичности подростков //Вопросы психологии.-1997.-№ 4.-с.39-47.

13. Степанов В.Г. Психология трудных школьников.- М.,2001.

14. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста// Хрестоматия по возрастной психологии.- М.: МПСИ,1996.- С.163-168.

15. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития.-М.,2003.

### **Тема 3.6. Психическое развитие в юности и зрелом возрасте.**

**(4 часа)**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Специфические факторы личностного развития в период взрослости. Особенности социализации взрослого человека.

2. Условия и типы личностного развития в юности. Центральное новообразование возраста.

3. Когнитивное развитие в юности.

4. Молодость: основная психосоциальная задача возраста. Социальная ситуация развития.

5. Психологическая сущность и пути преодоления кризиса 30 лет.

6. Основные характеристики и задачи психосоциального развития в возрасте зрелости.

7. Основные стороны жизнедеятельности в зрелом возрасте. Центральное новообразование возраста.

8. Теории старения. Условия сохранения качества психической жизни личности в поздней взрослости.

9. Типы старения, личностные типы старости.

#### ***Задания к семинарскому занятию:***

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: *жизненные планы, интеллектуальная зрелость, максимализм, мировоззрение, самовоспитание, самосознание, самоопределение (профессиональное, нравственное), Я-концепция, идентичность, текучий и кристаллизованный интеллект, экзистенциальный кризис, мотивационный кризис, когнитивный спад, геронтогенез, мудрость, «акме».*

❖ Составить конспект:

• Кон И.С. Психология старшеклассника// Хрестоматия по возрастной психологии.- М.: ИПП,1996.- С.259-266.

- Толстых Н.Н. Обращенность в будущее- аффективный центр жизни в ранней юности.// Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия./Сост. И.В. Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин.-М.:Академия,2001.-С.348-350.(выписки)
- Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. - 1996. - № 6. - С. - 60-71

### ***Вопросы для самоконтроля:***

- Какова сущность профессионального самоопределения в юношеском возрасте?
- Какой вид деятельности является ведущим видом деятельности в юношеском возрасте?
- Каковы особенности познавательной сферы в юношеском возрасте?
- В чем проявляется проблема личностного самоопределения и развития самосознания в юности?
- Какова роль рефлексии в юношеском возрасте?
- Какие проявления девиантного поведения существуют в юношеском возрасте?
- На какие периоды разделяют зрелость и каковы специфические особенности каждого периода?
- Каковы задачи развития в зрелом возрасте?
- Каковы особенности динамики познавательных процессов в зрелом возрасте
- В чем проявляется принцип гетерохронности в развитии познавательных функций в зрелом возрасте?
- Каковы возможности личностного развития человека и его особенности в зрелом периоде жизни?
- Какова специфика потребностей человека в зрелом возрасте?
- Какова роль семьи в жизни зрелого человека?
- Как можно охарактеризовать социальную ситуацию развития зрелого человека?
- Каково содержание и значение кризисов, возникающих в течение периода зрелости?
- Каковы социальные факторы и психологические характеристики, помогающему человеку достичь «акме»?
- С чем связаны психические изменения, наблюдающиеся в процессе старения?
- В чём заключается роль механизмов компенсации и адаптации к возрастным изменениям?
- Как происходит изменение когнитивных функций при старении?
- Каковы условия поддержания высокого качества жизни в позднем возрасте?
- Каковы критерии социально-психологической адаптации в позднем возрасте?
- С чем связана социальная ситуация развития пожилых людей?

- Как проходит социализация в пожилом возрасте?

**Форма контроля:** устный опрос, роверка конспектов

**Рекомендуемая литература:**

1. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. – Л., 1974.
2. Анциферова, Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. – 60-71
3. Бороздина, Л.В. Геронтопсихологические исследования в США / Л.В. Бороздина // Психологический журнал. – 1997. – № 6.
4. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2006. – 256 с.
5. **Выготский Л.С. Дефект и компенсация // Собр. Соч.: в 6 т. – М., 1991. – Т.5. – С.34 -48.**
6. Дубровина И.В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия./ Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин.-М.,2001.-с.229-232.
7. Кон И.С. Психология старшеклассника // Хрестоматия по возрастной психологии.- М.: ИПП, 1996.- с.259-266.
8. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг / Пер. с англ. Мальгиной Н. и др.; под общ. ред. Алексеева А.А. – 7-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2000. – 987с.
9. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М., 2001. – С. 436-443..
10. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. – М., 1981. – С.55.
11. Мухина В.С. Юность // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия./ Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин.-М.,2001.- с.234-238.
12. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение .- М.: МПСИ,1996.
13. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста.- СПб.:Питер,2000.
14. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф. Рыбалко. – Л., 1990.
15. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. / Под ред. И.В.Дубровиной.-М.,1998.
16. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – С. 407–442.
17. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал.-1984.-№4.

18. Толстых Н.Н. Обращенность в будущее - аффективный центр жизни в ранней юности// Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия/ Сост. И.В. Дубровина, А.М.Прихожан, В.В.Зацепин. - М., 2001. - с.348-350

19. Формирование личности старшеклассника/Под. Ред. И.В.Дубровиной.- М.,1989. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб пособие для студ. высших учеб. заведений / О.В. Хухлаева – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

20. Якобсон П.М. Юношеский возраст // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия./ Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин.- М.,2001.-с.238-243.

### **Тема3.7. Психологические основы обучения (2 часа)**

#### ***Вопросы для обсуждения:***

- 1.Понятие об учебной деятельности.
- 2.Понятие обучения. Обучение и развитие.
- 3.Понятие о научении. Виды и механизмы научения.
- 4.Психологические основы современных видов обучения.
- 5.Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков.
- 6.Развитие познавательных процессов в обучении.

#### ***Задания к семинарскому занятию:***

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: учебная деятельность, учение, научение, обучение, знания, умения, навыки, познавательные процессы, проблемное обучение, дифференциация обучения, индивидуализация обучения, развивающее обучение.

#### ❖ Составить конспект:

- Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте/ В.В. Давыдов // Вопросы психологии. –1992. -№1-2. –С.22-33.
- Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени / В.В. Давыдов В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. - 1997. - № 1. - С.3-1

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

- Как соотносятся между собой обучение и развитие?
- Как сенситивный период связан с обучением?
- Назовите компоненты структуры учебной деятельности.
- Какие существуют виды научения?
- В чем отличие развивающего обучения по В.В. Давыдову от традиционного?
- Сформулируйте принципы развивающего обучения по Занкову Л.В.
- В чем суть проблемного обучения?
- Перечислите виды знаний.

**Форма контроля:** устный опрос, проверка конспектов.

**Рекомендуемая литература:**

1. Белоус, А.Н. Учите детей познавать мир. Пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / А.Н. Белоус. – Минск: Аверсэв, 2009. -142 с.
2. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение. Дошкольный возраст / Л.А. Венгер. — М.: Просвещение, 1969. — 368 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.- 480 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
5. Занков, Л.В. Обучение и развитие /Л.В. Занков // Избранные педагогические труды. — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999. - 608 с.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для пед. и психолог. направлений и спец. вузов/ И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
7. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология: Учеб. пособие / С.В. Кондратьева. – Ч. 2.: Психология учителя. – Гродно, 1996.
8. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. - М., Педагогика 1972. - 208 с.
9. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1996.- 240 с.
10. Педагогическая психология: Учебное пособие /Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.
11. Савенков, А. И. Педагогическая психология. В 2 т. Т 1 : учебник для студ. высш. учеб. заведений/ А.И. Савенков. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 413 с.
12. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996 - 96с.

**Тема3.8. Психологическая характеристика учения  
(2 часа)**

**Вопросы для обсуждения:**

- 1.Понятие учения.
- 2.Структура учения.
- 3.Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.
- 4.Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении.
- 5.Обучаемость.

**Задания к семинарскому занятию:**

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: учение, сенситивность, усвоение, мотивы учения, мотив достижения, познавательный мотив, обучаемость.

❖ Составить конспект:

Акимова, М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход /М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.

***Вопросы для самоконтроля:***

- Назовите стадии усвоения.
- Перечислите мотивы учения
- Назовите основные компоненты обучаемости.
- Каковы показатели обучаемости?
- Каковы различия между особенностями учения в младшем школьном, подростковом и старшем школьном возрасте?

***Форма контроля:*** устный опрос, проверка конспектов.

***Рекомендуемая литература:***

1. Акимова, М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход /М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
2. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / под ред. Л.Н.Рожиной .- Минск: Народная асвета, 1992 - 191с .
3. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш.А. Амонашвили.– М.: Знание, 1980. –150 с.
4. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Кн. для учителя /К. Ангеловски. - Пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159с.
5. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение. Дошкольный возраст / Л.А. Венгер. — М.: Просвещение, 1969. — 368 с.
6. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. –256 с.
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для пед. и психолог. направлений и спец. вузов/ И.А. Зимняя. - 2-е изд. - М.: Логос, 2002. - 384 с.
8. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения: пер. с нем./ Г. Клаус; под ред. И.В.Равич-Щербо.- М.: Педагогика, 1987.- 176 с.
9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов.– М.: Академия, 2004. - 304 с.
10. Педагогическая психология: Учебное пособие /Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.
11. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие / А.И. Савенков. - М.: Академия, 2000. - 232 с.
12. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе

**Тема3.9. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания**

**(2 часа)**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании.
2. Основные закономерности развития личности. Психологические механизмы формирования свойств личности.
3. Деятельность и формирование личности.
4. Воспитательные возможности коллектива.
5. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса.
6. Психологический смысл воспитательных воздействий.
7. Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

**Задания к семинарскому занятию:**

❖ Выписать в словарь основные понятия темы: *воспитание, развитие личности, свойства личности, коллектив, самовоспитание, самообразование*

❖ Составить конспект:

Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды /Л.И. Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Институт практической психологии, 1996. – 252- 268с.

**Вопросы для самоконтроля:**

- Перечислите общие методы воспитания.
- Назовите средства воспитания.
- Каковы закономерности развития личности?
- Какие существуют принципы воспитания?
- Какие существуют воспитательные возможности коллектива?
- Назовите параметры самовоспитания.

**Форма контроля:** устный опрос, проверка конспектов.

**Рекомендуемая литература:**

1. Байярд, Р. Ваш беспокойный подросток: практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Байярд, Д. Байярд. - М.: Акад. Проект, 2003.-208 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. - М.: Прогресс, 1986.- 263 с.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. - М.: Педагогика, 1983.-271 с.
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды /Л.И. Божович; под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 352с.
5. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и патология / Г.М. Бреслав. - М.: Педагогика, 1990.-144 с.
6. Воспитатели и дети: источники роста /Под ред. В.А.Петровского. М.: Аспект Пресс, 1994. - 155 с.
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для пед. и психолог. направлений и спец. вузов/ И.А. Зимняя. - 2-е изд. - М.: Логос, 2002. - 384 с.
8. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие /

Ф.И. Иващенко. – Минск: Университетское, 1999. - 128 с.

9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. - 304 с.

10. Педагогическая психология: Учебное пособие /Под ред. И.Ю. Кулагиной. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 480 с.

11. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильева и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 304 с.

### **Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя (2 часа)**

#### ***Вопросы для обсуждения:***

1. Понятие педагогической деятельности.
2. Структура педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.
3. Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности педагога.
4. Стратегии психологического воздействия.
5. Психологическая сущность педагогической оценки.
6. Профессионально значимые качества педагога.
7. Общие и специальные способности педагога.

#### ***Задания к семинарскому занятию:***

Выписать в словарь основные понятия темы: *педагогическая деятельность, индивидуальный стиль педагогической деятельности, педагогическое общение, педагогическая оценка, педагогические способности.*

#### **Составить конспект:**

❖ Гурко, Г.П. Асаблівасці прафесійнай самасвядомасці педагогаў дашкольных устаноў з рознай спецыялізацыяй /Г.П. Гурко, Л.А. Панько // Весці БДПУ. – Серыя І. –2004. – №4. – С. 47-50.

❖ Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошкол. учреждений: – 2-е изд. / Е.А. Панько. – Мн.: Зорны верасень, 2006. -264 с.

#### ***Вопросы для самоконтроля:***

- Какие виды педагогической деятельности вам известны?
- Какова структура педагогической деятельности?
- Назовите виды индивидуальных стилей педагогической деятельности
- Укажите компоненты педагогического общения
- Какие виды педагогической оценки вам известны?
- Какие качества личности педагога являются профессионально значимыми?

***Форма контроля:*** устный опрос, проверка конспектов.



**Рекомендуемая литература:**

1. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш.А. Амонашвили. – М.: Знание, 1980. – 150 с.
2. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 198 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для пед. и психолог. направлений и спец. вузов/ И.А. Зимняя. - 2-е изд. - М.: Логос, 2002. - 384 с.
4. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. Кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. -М.,1987. - 190 с.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.-Рыбинск, 1993.- 173 с.
6. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. 2-е изд.- М.: Эльфа, 1996.
7. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192с.
8. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя /Л.М. Митина. - М.: Академия, 2004.- 320 с.
9. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения / под ред. Е. А. Панько. - М.: Университетское, 2002. -207 с.
10. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошк. учреждений: – 2-е изд. / Е.А. Панько. – Мн.: Зорны верасень, 2006. -264 с.
11. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский [ и др. ]; под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
12. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология. /А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999.- 416 с.

# **План семинарских занятий по учебной дисциплине ПСИХОЛОГИЯ (заочная форма получения образования)**

## **Раздел 1 «Общая психология»**

### **ТЕМА 1. Сознание. (1 час)**

1. Основные этапы развития психики в филогенезе.
2. Психика и её свойства.
3. Сознание как высшая форма развития психики.
4. Структура и содержание сознания.
5. Функции сознания. Состояния сознания.
6. Сознание и бессознательное.
7. Неосознаваемые психические процессы.

### **ТЕМА 2. Деятельность. (1 час)**

1. Понятие деятельности.
2. Структура деятельности.
3. Виды деятельности.
4. Психологическая характеристика потребностей, мотивов и целей.
5. Психология освоения деятельности.
6. Основные виды деятельности и их роль на различных возрастных этапах.

### **ТЕМА 3. Ощущения и восприятие. (1 час)**

1. Познавательные процессы.
2. Понятие ощущений. Классификация ощущений.
3. Свойства и закономерности ощущений.
4. Понятие о восприятии и его особенностях.
5. Свойства, виды и закономерности восприятия.
6. Развитие сенсорно-перцептивных процессов.

### **ТЕМА 4. Внимание и память. (1 час)**

1. Понятие внимания.
2. Функции, свойства и виды внимания.
3. Понятие памяти. Функции, свойства и виды памяти.
4. Процессы памяти. Условия, способствующие успешному хранению информации.
5. Виды памяти.
6. Развитие внимания и памяти.
7. Изучение свойств внимания.
8. Изучение свойств памяти.

### **ТЕМА 5. Мышление и воображение. (1 час)**

1. Понятие мышления. Функции, виды, формы и операции мышления.
2. Мышление как процесс решения задач.

3. Понятие воображения. Функции, свойства и виды воображения.
4. Способы создания образов воображения.
5. Развитие мышления и воображения.
6. Изучение мыслительных операций.
7. Изучение умозаключений.
8. Изучение воображения

#### **ТЕМА 6. Речь. (1 час)**

1. Понятие речи.
2. Речь и язык.
3. Функции, виды речи.
4. Речь и мышление.
5. Восприятие и понимание речи.
6. Развитие речи.

#### **ТЕМА 7. Темперамент и характер. (1 час)**

1. Понятие темперамента.
2. Физиологические основы темперамента.
3. Свойства, типы темперамента.
4. Индивидуальный стиль деятельности.
5. Понятие характера. Структура характера.
6. Степени выраженности характера.
7. Факторы формирования характера и его возрастные проявления.

#### **ТЕМА 8. Способности. (1 час)**

1. Понятие способностей.
2. Основные характеристики способностей.
3. Способности и задатки.
4. Виды способностей.
5. Уровни развития и проявления способностей.
6. Развитие способностей.

#### **Литература к разделу «Общая психология»**

##### **Основная:**

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: Че Ро, 1998. – 336 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты. – М.: Просвещение, 1982. – С. 20-27.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
5. Психология личности. В 2 т. – Т.2. / Под ред. А.В. Райгородского. – Самара, «БАХРАХ», 1999. – 544 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103–122, 236–240.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и применения). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
- Дополнительная:**
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
9. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
10. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х ч. Ч. 1. – М.: Мир, 2000. – 472 с.
11. Виллюнас В. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
12. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
13. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
14. Изард, К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
15. Ильин, Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
16. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – М.: МГУ, 1982. – 447 с.
17. Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – 489 с.
18. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. – Мн.: Выш. шк., 2003. – 272с.
19. Самостоятельная работа по дисциплине «Общая психология» для студентов факультета дошкольного образования: учеб.-метод. пособие / О.В. Леганькова, Л.А. Кандыбович, Т.С.Аверьянова и др. – Минск : БГПУ, 2012.
20. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., МГУ, 1984. – С. 232-254.

## **Раздел 2 «Социальная психология»**

### **ТЕМА 1. Социально-психологическая характеристика группы (2 часа)**

- 1.Понятие «группы» в психологии. Виды групп.
- 2.Понятие большой группы.
- 3.Виды и характеристики больших социальных групп.
- 4.Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах.
- 5.Понятие малой группы. Виды малых групп. Признаки и функции малой группы. Групповые эффекты.
- 6.Динамические процессы в малой группе.
- 7.Лидерство и руководство. Стили лидерства и руководства. Педагог как лидер и руководитель.
- 8.Характеристика дошкольной группы и межличностных отношений в ней. Статусно-ролевая структура дошкольной группы. Методы ее изучения.

## **ТЕМА 2 Межличностные отношения (2 часа)**

1. Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.
2. Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.
3. Понятие конфликта. Виды, структура, динамика конфликтов.
4. Способы поведения в конфликте. Варианты предупреждения и разрешения конфликтов.
5. Конфликты в педагогической деятельности.
6. Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в коллективах.

### **Литература к разделу «Социальная психология»**

#### **Основная:**

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 366 с.
2. Битянова, М.Р. Социальная психология. – М.: ЭКСМОПресс, 2004. – 576 с.
3. Коломейцев, Ю.А. Социальная психология спорта. – Мн.: Высш. шк., 2005. – 298 с.
4. Майерс, Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 682 с.
5. Платонов, Ю.П. Основы социальной психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 624 с.
6. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
7. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.

#### **Дополнительная:**

8. Андреева, Г.М. и др. Зарубежная социальная психология XX столетия. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 288 с.
9. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Прайн-Евროзнак, 2002. – 570 с.
10. Бодалев, А.А. Психология общения. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2002. – 256 с.
11. Бэрон, Р. Социальная психология: ключевые идеи. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
12. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – М., СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
13. Зимбардо Ф, Ляйппе М. Социальное влияние / Перевод с англ. Н. Мальгиной, А. Федорова. – СПб.: Питер, 2000. – 444 с.
14. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
15. Милграм, С. Эксперимент в социальной психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.
16. Ольшанский, Д.В. Психология масс. – СПб.: Питер, 2002, – 368 с.

17. Реан, А.А, Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

18. Хрестоматия по социальной психологии: Учебное пособие для студентов: Сост. Т. Кутасова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 220 с.

### **Раздел 3 «Возрастная и педагогическая психология»**

#### **ТЕМА 1. Психическое развитие ребенка до поступления в школу (2 часа)**

1. Младенчество: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности физического и психического развития.

2. Раннее детство: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

3. Дошкольный возраст: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

4. Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

#### **ТЕМА 2. Психическое развитие в подростковом возрасте (1 час)**

1. Биологические условия развития подростка.

2. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность в подростковом возрасте.

3. Развитие психических познавательных процессов.

4. Возрастные особенности личности.

5. Развитие эмоционально-волевой сферы.

6. Основные новообразования в подростковом возрасте.

#### **ТЕМА 3. Психическое развитие в юности и зрелом возрасте. (1 час)**

1. Социальная ситуация развития в юности. Ведущая деятельность в юности.

2. Когнитивное развитие в юности.

3. Личностное развитие в юношеском возрасте. Межличностные отношения в юности. Кризис 17 лет.

Основные новообразования в юности.

4. Общая характеристика развития в молодости. Кризис 30 лет.

5. Закономерности психического и личностного развития взрослого человека.

6. Мотивационный кризис. Межличностное взаимодействие в зрелости.

#### **ТЕМА 4. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания (1 час).**

1. Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании.

2. Основные закономерности развития личности. Психологические механизмы формирования свойств личности.

3.Деятельность и формирование личности. 4.Воспитательные возможности коллектива.

5.Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса.

6.Психологический смысл воспитательных воздействий.

7.Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

### **ТЕМА 5. Психология педагогической деятельности и личности учителя (1 час).**

1.Понятие педагогической деятельности.

2.Структура педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности.

3.Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности педагога.

4.Стратегии психологического воздействия. 5.Психологическая сущность педагогической оценки.

6.Профессионально значимые качества педагога. Общие и специальные способности педагога.

### **Литература к разделу «Возрастная и педагогическая психология»**

#### **Основная:**

1. Возрастная, педагогическая и социальная психология: курс лекций / под науч. ред. Ю.А. Коломейцева. – Мн.: БГПУ, 2006. – 249 с.

2. Возрастная и педагогическая психология: курс лекций / Т.П. Березовская, А.М. Гадилия, Е.Л. Головашко и др. – Мн.: БГПУ, 2010. – 104 с.

3. Волков, Б.С, Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающимся по пед. специальностям / под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 366 с.

4. Волков, Б.С, Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающимся по пед. специальностям / под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 343 с.

5. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.

6. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студентов обучающихся по пед. специальностям. 10-е изд. перераб. и доп. –М.: Академия, 2006. – 608 с.

7. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. – Изд. 4-е. – М.: Пед. общество России, 2004. – 446 с.

8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

9. Иващенко, Ф.И. Педагогическая психология: практикум: учеб.пособие. – Мн.: Изд. центр БГУ, 2008. – 127 с.

10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

**Дополнительная:**

11. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект, 2006. – 702 с.

12. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: схемы. – М.: Владос, 2002. – 207 с.

13. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.

14. Волков, Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Логические схемы. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

15. Волков, Б.С. Психология подростка: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2005. – 208 с.

16. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2006. – 256 с.

17. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

18. Кон, И.С. Психология ранней юности. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

19. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

20. Психология: самостоятельная управляемая работа студентов непсихологических факультетов: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Ю.А. Коломейцев [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – 163 с.

## **РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ**

### **Вопросы к экзамену «Психология: Общая психология» (для студентов 1 курса)**

1. Особенности психологии как науки.
2. Основные этапы развития психологической науки.
3. Структура современной психологии.
4. Методологические основы психологии.
5. Классификация методов психологического исследования.



6. Этапы психологического исследования.
7. Психические явления и психологические факты.
8. Предмет и задачи общей психологии.
9. Основные этапы развития психики в филогенезе.
10. Психика и её свойства.
11. Сознание как высшая форма развития психики.
12. Сравнительный анализ психики животных и человека.
13. Неосознаваемые процессы.
14. Понятие деятельности.
15. Структура деятельности.
16. Основные виды деятельности.
17. Характеристика мотивационно-потребностной сферы человека.
18. Познавательная сфера человека.
19. Понятие ощущений и их свойства.
20. Закономерности ощущений.
21. Классификация ощущений.
22. Понятие восприятия. Свойства восприятия.
23. Виды восприятия.
24. Основные направления развития сенсорно-перцептивной сферы.
25. Понятие внимания. Функции и свойства внимания.
26. Основные виды внимания.
27. Основные направления развития внимания.
28. Понятие памяти. Функции и свойства памяти.
29. Виды памяти.
30. Процессы памяти.
31. Развитие памяти. Условия успешного запоминания.
32. Понятие мышления. Основные функции мышления.
33. Виды мышления и их характеристика.
34. Формы и операции мышления.
35. Понятие воображения. Функции и свойства воображения.
36. Виды воображения.
37. Способы создания новых образов.
38. Развитие мышления и воображения.
39. Речь и язык. Основные функции речи.
40. Виды речи.
41. Основные направления развития речи.
42. Эмоции и чувства. Основные функции.
43. Свойства эмоций.
44. Виды эмоциональных явлений.
45. Высшие чувства.
46. Направления развития эмоциональной сферы.
47. Понятие воли.
48. Структура волевого действия.
49. Волевые качества личности.
50. Понятие темперамента. Физиологические основы темперамента.

51. Психологическая характеристика типов темперамента.
52. Учёт типа темперамента в образовательном процессе.
53. Понятие характера. Структура характера.
54. Типология характеров.
55. Направления развития характера.
56. Понятие способностей.
57. Способности и задатки. Факторы формирования способностей.
58. Виды способностей.
59. Уровни способностей.
60. Направления развития способностей.

**Вопросы к зачёту по дисциплине «Психология: Общая психология»  
(для студентов 1 курса заочной формы получения образования)**

1. Особенности психологии как науки. Основные этапы развития психологической науки.
2. Структура современной психологии. Предмет и задачи общей психологии.
3. Психические явления и психологические факты.
4. Классификация методов психологического исследования.
5. Методологические основы психологии.
6. Этапы психологического исследования.
7. Основные этапы развития психики в филогенезе. Сравнительный анализ психики животных и человека.
8. Психика и её свойства.
9. Сознание как высшая форма развития психики.
10. Неосознаваемые процессы.
11. Понятие деятельности. Структура деятельности.
12. Основные виды деятельности.
13. Характеристика мотивационно-потребностной сферы человека.
14. Познавательная сфера человека.
15. Понятие ощущений и их свойства. Закономерности ощущений.
16. Классификация ощущений.
17. Понятие восприятия. Свойства восприятия.
18. Виды восприятия. Основные направления развития сенсорно-перцептивной сферы.
19. Понятие внимания. Функции и свойства внимания.
20. Основные виды внимания. Основные направления развития внимания.
21. Понятие памяти. Функции и свойства памяти. Виды памяти.
22. Процессы памяти. Развитие памяти. Условия успешного запоминания.
23. Понятие мышления. Основные функции мышления.
24. Виды мышления и их характеристика.
25. Формы и операции мышления.
26. Понятие воображения. Функции и свойства воображения. Виды воображения.
27. Способы создания новых образов. Развитие мышления и воображения.

28. Речь и язык. Основные функции речи.
29. Виды речи. Основные направления развития речи.
30. Эмоции и чувства. Основные функции. Свойства эмоций.
31. Виды эмоциональных явлений. Высшие чувства. Направления развития эмоциональной сферы.
32. Понятие воли. Волевые качества личности.
33. Структура волевого действия.
34. Понятие темперамента. Физиологические основы темперамента.
35. Психологическая характеристика типов темперамента. Учёт типа темперамента в образовательном процессе.
36. Понятие характера. Структура характера. Направления развития характера.
37. Типология характеров.
38. Понятие способностей. Виды способностей.
39. Способности и задатки. Факторы формирования способностей.
40. Уровни способностей. Направления развития способностей.

**Вопросы к зачёту по дисциплине «Психология: Социальная психология»  
(для студентов 1 курса дневной и заочной форм получения образования)**

1. Предмет, задачи и основные проблемы социальной психологии.
2. Специальные методы исследования в социальной психологии.
3. Понятие группы. Виды групп.
4. Понятие большой группы. Виды и характеристики больших социальных групп.
5. Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах.
6. Учет социально-психологических характеристик больших групп при сопровождении массовых мероприятий в учреждениях образования.
7. Понятие малой группы. Признаки и функции малой группы.
8. Динамические процессы в малой группе. Лидерство и руководство.
9. Школьный класс и группа учреждения дошкольного образования как малые группы. Статусно-ролевая структура малой группы.
10. Понятие, содержание и сущность общения. Функции общения. Виды общения. Уровни общения.
11. Структура общения. Коммуникативная сторона общения.
12. Перцептивная сторона общения. Эффекты межличностного восприятия. Социальные стереотипы восприятия.
13. Интерактивная сторона общения. Позиции участников общения.
14. Понятие педагогического общения. Субъекты педагогического общения.
15. Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.
16. Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.
17. Понятие конфликта. Виды конфликтов. Структура конфликта. Динамика конфликта.

18. Способы поведения в конфликте. Варианты предупреждения и разрешения конфликтов. Конфликты в педагогической деятельности.
19. Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в детских коллективах.
20. Понятие личности. Основные теории личности.
21. Самосознание личности. Структура самосознания.
22. Механизмы психологической защиты.
23. Понятие социализации. Типы социализации. Факторы социализации.
24. Этапы социализации. Основные закономерности и этапы формирования личности в процессе социализации.
25. Виды поведения в социуме. Регуляция социального поведения.

## **Раздел «Возрастная и педагогическая психология»**

### **Тест для промежуточного контроля знаний**

#### **Вариант 1**

#### **1. Возрастная психология изучает:**

- А) онтогенез психических функций и личностных структур на протяжении всей жизни человека
- Б) механизмы, закономерности и факты усвоения социального опыта человеком
- В) индивидуально-типологические особенности развития ребенка на каждом возрастном этапе
- Г) психологические механизмы, побуждающие и регулирующие трудовую деятельность субъекта

#### **2. В отечественной возрастной психологии принято считать, что социальная среда является:**

- А) предпосылкой психического развития
- Б) условием и источником психического развития
- В) движущей силой психического развития
- Г) фактором психического развития

#### **3. Ведущая деятельность – это:**

- А) та деятельность, которой ребенок занимается с удовольствием
- Б) та деятельность, которой ребенок посвящает все свое свободное время
- В) та деятельность, в которой происходит освоение социального опыта
- Г) деятельность, в которой формируются личностные и психические новообразования возраста

#### **4. Теоретический подход, рассматривающий развитие человека как созревание, развертывание наследственных данных, - это:**

- А) социогенетический подход
- Б) биогенетический подход
- В) теория конвергенции двух факторов
- Г) теория рекапитуляции

**5. Отечественная возрастная психология в качестве движущей силы психического развития рассматривает:**

- А) социальные условия
- Б) игровая деятельность
- В) мотивация деятельности
- Г) противоречия психического развития

**6. Процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных и качественных преобразований психики и поведения человека - это:**

- А) созревание
- Б) развитие
- В) рост
- Г) кризис

**7. Специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми - это:**

- А) центральное новообразование возраста
- Б) социальная ситуация развития
- В) уровень развития общения
- Г) ведущая деятельность

**8. Автором культурно-исторической теории развития высших психических функций является:**

- А) С.Л.Рубинштейн
- Б) А.Н.Леонтьев
- В) П.Я.Гальперин
- Г) Л.С.Выготский

**9. Особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями и относящиеся к нормативным процессам, необходимым для поступательного развития человека:**

- А) возрасты
- Б) возрастные кризисы
- В) этапы
- Г) индивидуальные кризисы

**10. Какую закономерность психического развития отражают сензитивные периоды развития той или иной функции:**

- А) пластичность
- Б) неравномерность
- В) стадийность

Г) кумулятивность

**11. Качественные преобразования личности и психики, возникающие в конце каждого возрастного этапа - это:**

- А) закономерности психического развития
- Б) рефлексия
- В) возрастные новообразования
- Г) социальная ситуация развития

**12. Зрительное и слуховое сосредоточение является психологическим новообразованием периода:**

- А) младенчество
- Б) новорожденность
- В) раннее детство
- Г) дошкольный возраст

**13. Личностным новообразованием раннего детства является:**

- А) гордость за собственные достижения
- Б) чувство взрослости
- В) активность
- Г) иерархия мотивов

**14. Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является:**

- А) предметная деятельность
- Б) игровая деятельность
- В) непосредственное общение с матерью
- Г) общение со сверстником

**15. Показателем интеллектуальной готовности к обучению в школе является:**

- А) наличие специальных знаний, умений и навыков
- Б) желание быть школьником
- В) умение строить свои взаимоотношения с взрослыми, сверстниками на основе соподчинения мотивов
- Г) самостоятельность в умственной деятельности

**16. Новообразованием младшего школьного возраста является:**

- А) внутренний план действий
- Б) гордость за достижения
- В) чувство взрослости
- Г) активность

**17. Психические процессы подростка преимущественно развиваются:**

- А) в учебной деятельности
- Б) в общении с взрослым

- В) в трудовой деятельности
- Г) в общении со сверстником

**18. Профессиональное и нравственное самоопределение является психологическим новообразованием:**

- А) дошкольного возраста
- Б) подростничества
- В) младшего школьного возраста
- Г) ранней юности

**19. Важнейшими характеристиками зрелой личности являются:**

- А) активность и направленность личности
- Б) развитое самосознание и зрелая «Я-концепция».
- В) чувство взрослости
- Г) открытие собственного «Я», переживаемого в форме чувства своей индивидуальной целостности и неповторимости.

**20. Старость — это период, характерной чертой которого является:**

- А) инволюция на биологическом и психологическом уровнях
- Б) биологическая инволюция и стабилизация на личностном уровне
- В) неизбежная деградация личности
- Г) стабилизация на уровне познавательных процессов

**Ключ к тесту**

| Номер вопроса | Номер правильного ответа | Номер вопроса | Номер правильного ответа |
|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| 1             | А                        | 11            | В                        |
| 2             | Б                        | 12            | Б                        |
| 3             | Г                        | 13            | А                        |
| 4             | Б                        | 14            | Б                        |
| 5             | Г                        | 15            | Г                        |
| 6             | Б                        | 16            | А                        |
| 7             | Б                        | 17            | А                        |
| 8             | Г                        | 18            | Г                        |
| 9             | Б                        | 19            | Б                        |
| 10            | Б                        | 20            | Б                        |

## Вариант 2

**1. Отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до смерти:**

- А) генетическая психология

- Б) возрастная психология
- В) генетическая эпистемология
- Г) сравнительная
- Д) психология развития психология

**2. Категория возрастной психологии, обозначающая отдельные временные интервалы жизни человека и выводимая из конкретной теории развития и принципа ее периодизации:**

- А) период
- Б) этап
- В) кризис
- Г) хронологический возраст
- Д) психологический возраст

**3. Возрастная психология как наука возникла:**

- А) в середине XIX в.
- Б) в конце XIX в.
- В) в начале XX в.
- Г) в начале XIX в.
- Д) в XV111 в.

**4. Представление о том, что обучение ведет за собой развитие, разработал:**

- А) Ж.Пиаже
- Б) Э.Эриксон
- В) Л.С.Выготский
- Г) З.Фрейд
- Д) В.Штерн

**5. В концепции Л.С.Выготского возрастные кризисы рассматриваются как:**

- А) негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью
- Б) результат нарушения детско-родительских отношений
- В) «болезни роста»
- Г) условные точки на кривой развития, отделяющие один возраст от другого
- Д) нормативные явления, центральный механизм динамики возрастов

**6. Этап онтогенеза, сопровождающийся резкой и кардинальной перестройкой сложившихся личностных новообразований у детей и такими симптомами как негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание взрослых, деспотизм, завершающийся переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими:**

- А) кризис новорожденности
- Б) кризис 1 года
- В) кризис 3 лет
- Г) кризис 7 лет



Д) подростковый кризис

**7. Психологические реакции: эмансипации, «отрицательной имитации», группирования, увлечения (хобби-реакция) возникают:**

- А) дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский
- Д) ранняя зрелость возраст

**8. Чувство зрелости является психологическим новообразованием:**

- А) младенческий
- Б) раннее детство
- В) младший школьный возраст
- Г) подростковый возраст
- Д) ранняя юность

**9. Период формирования наглядно-действенного и первичных форм наглядно-образного мышления:**

- А) новорожденность
- Б) младенчество
- В) раннее детство
- Г) дошкольный возраст
- Д) младший школьник

**10. Кризис зрелого возраста:**

- А) проходит незаметно и не проявляется в каких-либо качественных изменениях личности
- Б) несет в себе разрушительное начало как результат осознания невозможности приблизиться к целям, поставленным в юности
- В) отмечается не у всех индивидов и часто приводит к регрессу, к инфантильному уровню развития личности
- Г) несет в себе положительное начало, так как способствует самопознанию и саморазвитию
- Д) не выявлен

**11. Категория отечественной возрастной психологии, обозначающая главный путь онтогенетического развития человека: овладение индивидом достижениями материальной и духовной культуры человека:**

- А) приспособление
- Б) присвоение
- В) приобщение
- Г) адаптация
- Д) ассимиляция

**12. Автором культурно-исторической теории развития психических функций является:**

- А) С.Л.Рубинштейн
- Б) А.Н.Леонтьев
- В) П.Я.Гальперин
- Г) Д.Б.Эльконин
- Д) Л.С.Выготский

**13. Центральное понятие концепции Э.Эриксона, обозначающее эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений:**

- А) эгоидентичность
- Б) эгоинтеграция
- В) самость
- Г) Я-концепция
- Д) самосознание

**14. Хронологический возраст определяется:**

- А) временными рамками
- Б) индивидуальными особенностями ребенка
- В) физиологическими особенностями развития ребенка
- Г) психологическими особенностями развития ребенка
- Д) когнитивными особенностями развития ребенка

**15. Интимно-личностное общение является ведущим видом деятельности (периодизация Д.Б. Эльконина) в:**

- А) младенческий
- Б) раннее детство
- В) младший школьный возраст
- Г) подростковый возраст
- Д) ранняя юность

**16. Непосредственно-эмоциональное общение выступает в качестве ведущего вида деятельности (периодизация Д.Б. Эльконина) в:**

- А) младенческий
- Б) раннее детство
- В) младший школьный возраст
- Г) подростковый возраст
- Д) ранняя юность

**17. Зрительное и слуховое сосредоточение является психологическим новообразованием:**

- А) новорожденность
- Б) младенчество
- В) раннее детство

- Г) дошкольный возраст  
Д) младший школьник

**18. Произвольность поведения и психической деятельности является психологическим новообразованием:**

- А) раннее детство  
Б) дошкольный возраст  
В) младший школьник  
Г) подросток  
Д) ранняя юность

**19. Условное обозначение вершины развития, момента наибольшего расцвета человеческой личности:**

- А) «Пик развития»  
Б) «Кульминация»  
В) «Акме»  
Г) «Предел развития»  
Д) «Равновесие»

**20. Важнейшими характеристиками зрелой личности являются:**

- А) активность и направленность личности  
Б) развитое самосознание и зрелая «Я-концепция»  
В) сочетание этих характеристик  
Г) открытие собственного «Я», переживаемого в форме чувства своей индивидуальной целостности и неповторимости  
Д) формирование рефлексии

#### Ключ к тесту

| Номер вопроса | Номер правильного ответа | Номер вопроса | Номер правильного ответа |
|---------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| 1             | Б                        | 11            | Б                        |
| 2             | Д                        | 12            | Д                        |
| 3             | Б                        | 13            | А                        |
| 4             | В                        | 14            | А                        |
| 5             | Д                        | 15            | Г                        |
| 6             | В                        | 16            | А                        |
| 7             | В                        | 17            | А                        |
| 8             | Г                        | 18            | В                        |
| 9             | В                        | 19            | Б                        |
| 10            | Г                        | 20            | В                        |

#### Критерии оценки результатов тестирования

| <b>Кол-во баллов</b> | <b>Результативность<br/>(% правильных<br/>ответов)</b> | <b>Отметка</b> |
|----------------------|--------------------------------------------------------|----------------|
| 20                   | 100%                                                   | 10             |
| 18-19                | 90 -95%                                                | 9              |
| 16-17                | 80-85%                                                 | 8              |
| 14-15                | 70-75%                                                 | 7              |
| 12-13                | 60-65%                                                 | 6              |
| 10-11                | 50-55%                                                 | 5              |
| 8-9                  | 40-45%                                                 | 4              |
| 6-7                  | 30-35%                                                 | 3              |
| 4-5                  | 20-25%                                                 | 2              |
| 1-3                  | 5-15%                                                  | 1              |

### **Тест итогового контроля**

**1. Отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до смерти:**

- А) генетическая психология
- Б) бозрастная психология
- В) генетическая эпистемология
- Г) сравнительная психология
- Д) психология развития

**2. Подход к анализу психики ребенка, который рассматривает развитие через смену наиболее значимых, существенных для развития единиц, интегрирующих все остальные изменения:**

- А) функциональный
- Б) целостно-генетический
- В) системный
- Г) структурный
- Д) нормативный

**3. Метод, основанный на изучении закономерностей психического развития посредством моделирования его существенных условий:**

- А) метод клинической беседы
- Б) метод возрастных поперечных срезов
- В) лонгитюдный метод
- Г) экспериментально-генетическая стратегия исследования
- Д) сравнительный метод

**4. Процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности:**

- А) развитие
- Б) социализация
- В) воспитание
- Г) обучение
- Д) адаптация к социальной среде

**5. Принцип психологии развития, проявляющий себя в том, что хронологические рамки и особенности каждого возраста не являются статичными, но определяются действием общественно-исторических факторов, социальным заказом общества:**

- А) принцип творческого характера развития
- Б) исторический принцип психологии развития
- В) принцип ведущей роли социокультурного контекста в развитии
- Г) принцип совместной деятельности общения как движущей силы психического развития
- Д) принцип амплификации развития

**6. Специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми:**

- А) центральное новообразование возраста
- Б) уровень развития общения
- В) ведущая деятельность
- Г) социальная ситуация развития
- Д) социальное пространство

**7. Категория возрастной психологии, обозначающая отдельные временные интервалы жизни человека и выводимая из конкретной теории развития и принципа ее периодизации:**

- А) период
- Б) этап
- В) кризис
- Г) хронологический возраст
- Д) психологический возраст

**8. Наука о механизмах и условиях формирования у человека различных форм и типов знаний, понятий и познавательных операций:**

- А) генетическая эпистемология
- Б) генетическая психология
- В) когнитивная психология
- Г) психология развития
- Д) возрастная психология

**9. Теория психического развития, основу которой составляет представление о культурной обусловленности развития психики человека, о превращении натуральных форм в культурные (высшие) психические функции:**

- А) теория рекапитуляции
- Б) теория социального научения
- В) культурно-историческая концепция
- Г) теория конвергенции двух факторов
- Д) эпигенетическая теория развития

**10. Категория отечественной возрастной психологии, обозначающая главный путь онтогенетического развития человека: овладение индивидом достижениями материальной и духовной культуры человека:**

- А) приспособление
- Б) присвоение
- В) приобщение
- Г) адаптация
- Д) ассимиляция

**11. Расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно и под руководством взрослого:**

- А) уровень умственного развития
- Б) уровень когнитивного развития
- В) актуальный уровень развития
- Г) уровень потенциального развития
- Д) зона ближайшего развития

**12. Закон психического развития, сформулированный Л.С.Выготским, согласно которому всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды: сперва- в социально плане, а затем- в психологическом плане:**

- А) закон метаморфозы
- Б) закон гетерохронности развития
- В) общий генетический закон культурного развития
- Г) закон цикличности развития
- Д) биогенетический закон

**13. В ходе онтогенеза умственные действия формируются в процессе:**

- А) экстериоризации
- Б) трансформации
- В) идентификации
- Г) интериоризации
- Д) амплификации

**14. Автором культурно-исторической теории развития психических функций является:**

- А) С.Л.Рубинштейн
- Б) А.Н.Леонтьев
- В) П.Я.Гальперин
- Г) Д.Б.Эльконин
- Д) Л.С.Выготский

**15. Особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями и относящиеся к нормативным процессам, необходимым для поступательного развития человека:**

- А) литические периоды
- Б) возрасты
- В) этапы
- Г) возрастные кризисы
- Д) индивидуальные кризисы

**16. Центральное понятие концепции Э.Эриксона, обозначающее эмоционально-когнитивное единство представлений о самом себе, своем месте в мире, в системе межличностных отношений:**

- А) эгоидентичность
- Б) эгоинтеграция
- В) самость
- Г) Я-концепция
- Д) самосознание

**17. Тип развития, при котором в самом начале заданы, зафиксированы стадии развития и конечный результат:**

- А) спонтанный тип развития
- Б) непреформированный тип развития
- В) преформированный тип развития
- Г) детерминированный тип развития
- Д) циклический тип развития

**18. Концепция краткого, сжатого во времени повторения в онтогенезе признаков филогенетических (исторических) форм:**

- А) концепция конвергенции двух факторов развития
- Б) концепция рекапитуляции
- В) концепция трех ступеней развития
- Г) культурно-историческая концепция
- Д) социогенетическая концепция

**19. Возрастная психология как наука возникла:**

- А) в середине XIX в.
- Б) в конце XIX в.
- В) в начале XX в.
- Г) в начале XIX в.

Д) в XV111 в.

**20. Представителями биогенетического подхода к исследованию онтогенеза психики являются:**

- А) С.Холл, В.Штерн, К.Бюллер
- Б) Н.Милер, Р.Сирс
- В) Дж.Уайтинг, Дж.Доллар
- Г) У.Бронфенбреннер, Ж.Аронфрид
- Д) А.Бандура, Р.Уолтерс, Дж.Гевирц

**21. Представление о том, что обучение ведет за собой развитие, было разработано:**

- А) Ж.Пиаже
- Б) Э.Эриксон
- В) Л.С.Выготский
- Г) З.Фрейд
- Д) В.Штерн

**22. Характеристики психологического возраста определяются:**

- А) конкретно-историческими условиями развития индивида
- Б) характером воспитания, особенностями деятельности и общения индивида
- В) сочетание вышеизложенных факторов
- Г) спецификой развития функциональных систем
- Д) особенностями роста

**23. В концепции Л.С.Выготского возрастные кризисы рассматриваются как:**

- А) негативный результат столкновения развивающейся личности с социальной действительностью
- Б) результат нарушения детско-родительских отношений
- В) «болезни роста»
- Г) условные точки на кривой развития, отделяющие один возраст от другого
- Д) нормативные явления, центральный механизм динамики возрастов

**24. Отечественная психология рассматривает ход детского развития как:**

- А) путь от индивидуального к социальному
- Б) путь от социального к индивидуальному
- В) сочетание этих вариантов с преобладанием одного из них на разных этапах детства
- Г) непрерывный эволюционный процесс
- Д) процесс приспособления к общественным нормам

**25. Ведущая деятельность - это:**

- А) деятельность, которой на данной стадии развития ребенок посвящает большую часть своего времени
- Б) деятельность, наиболее интересная для ребенка



- В) деятельность, в которой возникают другие виды деятельности и формируются основные новообразования возраста
- Г) деятельность, к которой ребенка побуждает взрослый
- Д) деятельность, в которой происходит освоение социального опыта

**26. Феномен «зоны ближайшего развития» свидетельствует о:**

- А) о факте изменения темпа развития с возрастом: чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении
- Б) возможности возникновения на инстинктивной основе новых форм поведения
- В) уровне освоения ребенком социального пространства
- Г) уровне развития, достигнутом благодаря подражанию ребенком взрослому
- Д) ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка

**27. Обучение «ведет за собой развитие» тогда, когда:**

- А) его содержание строится как система научных понятий
- Б) любое обучение выполняет ведущую роль
- В) обучение строится как проблемное обучение
- Г) ребенок в ходе обучения стремится подражать взрослому
- Д) у ребенка начинает развиваться рефлексия

**28. Представителями социогенетического подхода к исследованию онтогенеза психики являются:**

- А) Ст. Холл, А.Гезелл
- Б) В.Штерн, К.Бюллер
- В) Ж.Пиаже, А.Валлон
- Г) А.Бандура, Н.Миллер, Р.Сирс
- Д) Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин

**29. Согласно Л.С.Выготскому, структура возраста состоит из:**

- А) социальная ситуация развития
- Б) ведущая деятельность
- В) новообразования
- Г) вышеперечисленные
- Д) кризис

**30. Хронологический возраст определяется:**

- А) временными рамками
- Б) индивидуальными особенностями ребенка
- В) физиологическими особенностями развития ребенка
- Г) психологическими особенностями развития ребенка
- Д) когнитивными особенностями развития ребенка

**31. Синдром патологии детского психического и личностного развития, появляющийся у ребенка вследствие отделения его от матери и ранней институализации:**

- А) девиантное поведение
- Б) болезнь Альцгеймера
- В) госпитализм
- Г) ассимиляция
- Д) Абулия

**32. Положительное эмоциональное отношение к окружающему, прежде всего социальному миру, формирующееся у ребенка в раннем детстве при наличии психологической атмосферы любви, тепла, поддержки со стороны взрослых:**

- А) базальная тревога
- Б) аффективная реакция
- В) атрибуция
- Г) базовое доверие
- Д) депривация

**33. Этап онтогенеза, сопровождающийся резкой и кардинальной перестройкой сложившихся личностных новообразований у детей и такими симптомами как негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание взрослых, деспотизм, завершающийся переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими:**

- А) кризис новорожденности
- Б) кризис 1 года
- В) кризис 3 лет
- Г) кризис 7 лет
- Д) подростковый кризис

**34. Поведенческий комплекс «гордость за собственные достижения» является психологическим новообразованием кризиса:**

- А) 1 года
- Б) 3 лет
- В) 7 лет
- Г) подростковый кризис
- Д) 16-17 лет

**35. К предметным действиям относятся:**

- А) Соотносящие
- Б) орудийные
- В) вышеперечисленные
- Г) соотносяще-манипулятивные
- Д) манипулятивные

**36. Знаково-символическая функция сознания формируется в:**

- А) младенчестве
- Б) дошкольном возрасте
- В) младшем школьном возрасте

- Г) раннем детстве
- Д) новорожденности

**37. Психологические реакции: эмансипации, «отрицательной имитации», группирования, увлечения(хобби-реакция) возникают:**

- А) дошкольный возраст
- Б) младший школьный возраст
- В) подростковый возраст
- Г) юношеский возраст
- Д) ранняя зрелость

**38. Интимно-личностное общение является ведущим видом деятельности (периодизация Д.Б.Эльконина) в :**

- А) младенческий
- Б) раннее детство
- В) младший школьный возраст
- Г) подростковый возраст
- Д) ранняя юность

**39. Субъективное переживание готовности подростка быть полноправным членом коллектива взрослых, выражающееся в стремлении к самостоятельности, желании показать свою «взрослость», отстаивании собственной точки зрения:**

- А) дисморфомания
- Б) рефлексия
- В) потребность в признании
- Г) чувство взрослости
- Д) чувство отчужденности

**40. Непосредственно-эмоциональное общение выступает в качестве ведущего вида деятельности (периодизация Д.Б.Эльконина) в :**

- А) младенческий
- Б) раннее детство
- В) младший школьный возраст
- Г) подростковый возраст
- Д) ранняя юность

**41. Вид деятельности детей, в ходе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения:**

- А) непосредственно-эмоциональное общение
- Б) учебная деятельность
- В) учебно-профессиональная деятельность
- Г) предметно-манипулятивная деятельность

Д) игровая деятельность

**42. Система взглядов на объективный мир и место человека в нем:**

- А) эмпатия
- Б) экспектации
- В) просоциальное поведение
- Г) мировоззрение
- Д) мудрость

**43. Чувство взрослости является психологическим новообразованием:**

- А) младенческий
- Б) раннее детство
- В) младший школьный возраст
- Г) подростковый возраст
- Д) ранняя юность

**44. Зрительное и слуховое сосредоточение является психологическим новообразованием:**

- А) новорожденность
- Б) младенчество
- В) раннее детство
- Г) дошкольный возраст
- Д) младший школьник

**45. Профессиональное и нравственное самоопределение является психологическим новообразованием:**

- А) раннее детство
- Б) дошкольный возраст
- В) младший школьник
- Г) подросток
- Д) ранняя юность

**46. Произвольность поведения и психической деятельности является психологическим новообразованием:**

- А) раннее детство
- Б) дошкольный возраст
- В) младший школьник
- Г) подросток
- Д) ранняя юность

**47. Компоненты психологической готовности к школе:**

- А) интеллектуальный
- Б) мотивационный
- В) эмоционально-волевой
- Г) коммуникативный

Д) вышеперечисленные

**48. Период формирования наглядно-действенного и первичных форм наглядно-образного мышления:**

А) новорожденность

Б) младенчество

В) раннее детство

Г) дошкольный возраст

Д) младший школьник

**49. Условное обозначение вершины развития, момента наибольшего расцвета человеческой личности:**

А) «пик развития».

Б) «кульминация».

В) «акме».

Г) «предел развития».

Д) «равновесие».

**Ключ к тесту**

| Номер вопроса | Правильный ответ | Номер вопроса | Правильный ответ | Номер вопроса | Правильный ответ |
|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|
| 1             | Б                | 21            | В                | 41            | Д                |
| 2             | Б                | 22            | В                | 42            | Г                |
| 3             | Г                | 23            | Д                | 43            | Г                |
| 4             | Б                | 24            | Б                | 44            | А                |
| 5             | Б                | 25            | В                | 45            | Д                |
| 6             | Г                | 26            | Д                | 46            | В                |
| 7             | Д                | 27            | А                | 47            | Д                |
| 8             | А                | 28            | Г                | 48            | В                |
| 9             | В                | 29            | Г                | 49            | Б                |
| 10            | Б                | 30            | А                |               |                  |
| 11            | Д                | 31            | В                |               |                  |
| 12            | В                | 32            | Г                |               |                  |
| 13            | Г                | 33            | В                |               |                  |
| 14            | Д                | 34            | Б                |               |                  |
| 15            | Г                | 35            | В                |               |                  |
| 16            | А                | 36            | Г                |               |                  |
| 17            | В                | 37            | В                |               |                  |
| 18            | Б                | 38            | Г                |               |                  |
| 19            | Б                | 39            | Г                |               |                  |
| 20            | А                | 40            | А                |               |                  |

**Критерии оценки результатов тестирования**

|                                      |                |
|--------------------------------------|----------------|
| <b>Количество правильных ответов</b> | <b>Отметка</b> |
|--------------------------------------|----------------|

|       |    |
|-------|----|
| 48-49 | 10 |
| 40-47 | 9  |
| 32-39 | 8  |
| 24-31 | 7  |
| 16-23 | 6  |
| 8-15  | 5  |
| 6-7   | 4  |
| 4-5   | 3  |
| 2-3   | 2  |
| 1     | 1  |

РЕПОЗИТОРИЙ

# **ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

## **ПСИХОЛОГИЯ**

### **Типовая учебная программа по учебной дисциплине для специальностей профиля А Педагогика**

Минск 2013

#### **СОСТАВИТЕЛИ:**

М.Ф. Бакунович, заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», кандидат психологических наук, доцент;

С.И. Коптева, проректор по учебной, воспитательной и социальной работе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им.М.Танка», кандидат психологических наук, доцент;

О.С.Попова, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования», кандидат психологических наук, доцент;

А.М. Гадилия, доцент кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», кандидат психологических наук, доцент;

С.А. Месникович, доцент кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат психологических наук, доцент;

О.М. Евдокимова, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка»;

В.А. Зайцев, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка»;

Н.Н.Поплавский, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка»;

В.И. Гурина, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка».

## **РЕЦЕНЗЕНТЫ**

Кафедра психологии учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет»;

Т.И. Краснова, доцент кафедры философии и методологии университетского образования Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы», кандидат психологических наук.

## **РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ В КАЧЕСТВЕ ТИПОВОЙ:**

Кафедрой психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка»

(протокол № 11 от 07 мая 2013 г.);

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка»

(протокол № 4 от 24.05.2013 г.);

Научно-методическим советом по психолого-педагогической подготовке Учебно-методического объединения по педагогическому образованию

(протокол №... от ..... г.)

Ответственный за редакцию:

М.Ф. Бакунович

Ответственный за выпуск:

М.Ф. Бакунович

## **ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

### **Актуальность изучения учебной дисциплины «Психология»**

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности учителя. Систематическое изучение психологии является неотъемлемой частью профессионально – педагогического образования студентов учреждения высшего образования педагогического профиля, так как расширение и углубление психологических знаний и умений, понимание общих, индивидуальных и возрастных закономерностей развития психики учащихся основой для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в школе, способствует повышению эффективности обучения и воспитания. Знание условий и механизмов становления и совершенствования личности на разных этапах онтогенеза помогает учителю не только следовать логике этих условий в образовательном процессе, но специально создавать и организовывать данные условия.



Учебная дисциплина «Психология» состоит из трех блоков: «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология». Ее изучение направлено на формирование у студентов методологических основ психологии, системы категориальных понятий по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, целостного представления об особенностях психических явлений и специфике их развития и функционирования на разных возрастных этапах. Систематизация и закрепление знаний осуществляется на семинарских, практических и лабораторных занятиях посредством установления психологических причин поступков и действий учащихся, оценки психологической эффективности педагогических приемов и методов, определение внешних и внутренних условий развития личности учащегося. Содержание «Психологии» связано с дисциплинами учебного плана высшего учебного заведения: «Педагогикой», «Философией», «Основами физиологии и школьной гигиены» и др.

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

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

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

### **Цели и задачи учебной дисциплины**

Цель учебной дисциплины: формирование у студентов системы представлений о сущности, строении, закономерностях функционирования и развития психики человека, условиях и факторах формирования личностных и субъектных качеств; развитие умения анализировать познавательную деятельность, особенности личности учащихся в социальном контексте как основы профессиональной и социально-личностной компетентности; формирование психологической культуры, профессионального сознания и самосознания будущих педагогов.

Задачи учебной дисциплины:

- Освоение системы представлений о психических процессах, свойствах и состояниях, качествах личности, специфике их проявлений на разных возрастных этапах, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, а также о способах и формах их организации и изменения в образовательном процессе.
- Формирование обобщенных умений применять теоретические знания по психологии, исследовательские методы для решения задач профессиональной деятельности (анализ и интерпретация поведения обучающихся в контексте возрастных особенностей развития психики, особенностей организации и управления учебной деятельностью, механизмов и закономерностей обучения и воспитания, их влияния на интеллектуальное и личностное развитие учащихся и др.).
- Освоение способов системного и сравнительного анализа, форм продуктивного, критического мышления; развитие умений самопознания и рефлексии деятельности; формирование мотивации к саморазвитию, самообразованию и эффективной самореализации.

Данная типовая учебная программа по дисциплине «Психология» предназначена для студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования.

### **Требования к освоению учебной дисциплины**

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

#### **знать:**

- знать основные понятия и категории, базовые положения общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, в том числе, современные концепции, методы и дискуссионные вопросы;
- знать характеристики психических процессов, свойств и состояний, качеств личности, специфику их проявлений на разных возрастных этапах, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, способы и формы их организации и изменения в образовательном процессе;
- знать психологическую сущность обучения и воспитания, основу и особенности психологического подхода к рассмотрению проблем образования и воспитания.

#### **уметь:**

- уметь применять базовые научно-теоретические знания по психологии для решения теоретических и практических задач профессиональной деятельности, осуществлять учебно-исследовательскую деятельность;
- уметь управлять учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью обучающихся, оценивать их учебные достижения, уровни воспитанности и развития;

- уметь эффективно реализовывать ценностно-рефлексивную деятельность с воспитанниками и родителями, осуществлять профилактику девиантного поведения подростков;
- уметь осуществлять самообразование и самосовершенствование профессиональной деятельности.

**владеть:**

- владеть исследовательскими навыками;
- владеть навыками устной и письменной коммуникации;
- владеть приемами управления учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельностью учащихся.

Требования к уровню освоения содержания дисциплины «Психология» определены образовательным стандартом высшего образования первой ступени по педагогическим специальностям, которые разработаны с учетом требований компетентного подхода:

Согласно типовым учебным планам учебная дисциплина «Психология» для специальностей профиля А Педагогика рассчитана максимально на 260 часов, из них: 128 аудиторных часа, в том числе 60 часов лекционных, 62 часа семинарских и 6 часов лабораторных занятий.

## ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

| №         | Название раздела, темы                                          | Всего     | Лекции    | Практические, семинарские | Лабораторные |
|-----------|-----------------------------------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------|--------------|
| 1         | 2                                                               | 3         | 4         | 5                         | 6            |
| <b>1.</b> | <b>Общая психология</b>                                         | <b>42</b> | <b>16</b> | <b>20</b>                 | <b>6</b>     |
| 1.1.      | Предмет, задачи и методы психологии                             | 2         | 2         |                           |              |
| 1.2.      | Сознание                                                        | 2         | 2         |                           |              |
| 1.3.      | Деятельность                                                    | 4         | 2         | 2                         |              |
| 1.4.      | Ощущения и восприятие                                           | 4         | 2         | 2                         |              |
| 1.5.      | Внимание и память                                               | 8         | 2         | 2                         | 4            |
| 1.6.      | Мышление и воображение                                          | 8         | 2         | 4                         | 2            |
| 1.7.      | Речь                                                            | 2         |           | 2                         |              |
| 1.8.      | Эмоции и чувства                                                | 4         | 2         | 2                         |              |
| 1.9.      | Воля                                                            | 2         |           | 2                         |              |
| 1.10.     | Темперамент и характер                                          | 4         | 2         | 2                         |              |
| 1.11.     | Способности                                                     | 2         |           | 2                         |              |
| <b>2.</b> | <b>Социальная психология</b>                                    | <b>32</b> | <b>16</b> | <b>16</b>                 |              |
| 2.1.      | Предмет, задачи и методы социальной психологии                  | 2         | 2         |                           |              |
| 2.2.      | Социально-психологическая характеристика группы                 | 6         | 4         | 2                         |              |
| 2.3.      | Феномен общения в социальной психологии                         | 8         | 4         | 4                         |              |
| 2.4.      | Межличностные отношения                                         | 6         | 2         | 4                         |              |
| 2.5.      | Личность и ее социализация                                      | 10        | 4         | 6                         |              |
| <b>3.</b> | <b>Возрастная и педагогическая психология</b>                   | <b>52</b> | <b>28</b> | <b>26</b>                 |              |
| 3.1.      | Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии | 2         | 2         |                           |              |
| 3.2.      | Факторы, закономерности и динамика психического развития        | 8         | 4         | 4                         |              |
| 3.3.      | Психическое развитие ребенка до поступления в школу             | 4         | 2         | 2                         |              |
| 3.4.      | Психическое развитие в                                          | 4         | 2         | 2                         |              |

|       |                                                                     |            |           |           |          |
|-------|---------------------------------------------------------------------|------------|-----------|-----------|----------|
|       | младшем школьном<br>возрасте                                        |            |           |           |          |
| 3.5.  | Психическое развитие в<br>подростковом возрасте                     | 6          | 2         | 4         |          |
| 3.6.  | Психическое развитие в<br>ранней юности                             | 4          | 2         | 2         |          |
| 3.7.  | Психологические основы<br>обучения                                  | 8          | 4         | 4         |          |
| 3.8.  | Психологическая<br>характеристика учения                            | 4          | 2         | 2         |          |
| 3.9.  | Психологическая<br>характеристика<br>воспитания и<br>самовоспитания | 6          | 4         | 2         |          |
| 3.10. | Психология<br>педагогической<br>деятельности и личности<br>учителя  | 6          | 4         | 2         |          |
|       | <b>Итого:</b>                                                       | <b>128</b> | <b>60</b> | <b>62</b> | <b>6</b> |

## СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

### РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### Тема 1.1. Предмет, задачи и методы общей психологии

Предмет психологии. Основные этапы развития психологической науки. Методологические основы психологии. Классификация методов исследования.

Психология в системе наук. Структура современной психологии. Общая психология как раздел психологической науки. Задачи общей психологии.

#### Тема 1.2. Сознание

Основные этапы развития психики в филогенезе. Сознание как высшая форма развития психики. Структура и содержание сознания. Функции сознания. Состояния сознания. Бессознательное.

#### Тема 1.3. Деятельность

Понятие деятельности. Структура деятельности. Виды деятельности. Психологическая характеристика потребностей, мотивов и целей. Психология освоения деятельности.

#### Тема 1.4. Ощущения и восприятие

Познавательные процессы. Понятие ощущений. Свойства ощущений. Классификация ощущений. Закономерности ощущений. Понятие восприятия. Свойства восприятия. Виды восприятия. Развитие сенсорно-перцептивных процессов школьника.

### **Тема 1.5. Внимание и память**

Понятие внимания. Функции и свойства внимания. Виды внимания.

Понятие памяти. Функции и свойства памяти. Процессы памяти. Виды памяти. Развитие внимания и памяти школьников.

### **Тема 1.6. Мышление и воображение**

Понятие мышления. Функции мышления. Виды мышления. Формы и операции мышления. Мышление как процесс решения задач.

Понятие воображения. Функции воображения. Свойства и виды воображения. Способы создания образов воображения. Развитие мышления и воображения школьников.

### **Тема 1.7. Речь**

Понятие речи. Речь и язык. Функции речи. Виды речи. Речь и мышление. Восприятие и понимание речи. Развитие речи у школьников.

### **Тема 1.8. Эмоции и чувства**

Понятие эмоций и чувств. Основные функции и свойства эмоций. Виды эмоциональных явлений. Высшие чувства. Развитие эмоциональной сферы школьника.

### **Тема 1.9. Воля**

Понятие воли. Функции воли. Виды волевого действия. Структура волевого действия. Волевые качества личности. Развитие воли школьников.

### **Тема 1.10. Темперамент и характер**

Понятие темперамента. Физиологические основы темперамента. Свойства темперамента. Типы темперамента. Индивидуальный стиль деятельности. Учет типа темперамента школьников в образовательном процессе.

Понятие характера. Структура характера. Степени выраженности характера. Развитие характера детей и школьников.

### **Тема 1.11. Способности**

Понятие способностей. Основные характеристики способностей. Способности и задатки. Виды способностей. Уровни развития и проявления способностей. Развитие способностей у школьников.

## **РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **Тема 2.1. Предмет, задачи и методы социальной психологии**

Предмет социальной психологии. Основные этапы развития социальной психологии. Задачи социальной психологии. Основные проблемы социальной психологии. Структура социальной психологии.

Специальные методы исследования в социальной психологии.

## **Тема 2.2. Социально-психологическая характеристика группы**

Понятие группы. Виды групп.

Понятие большой группы. Виды и характеристики больших социальных групп. Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах. Учет социально-психологических характеристик больших групп при сопровождении массовых мероприятий в школе. Психологическая характеристика педагогического коллектива школы.

Понятие малой группы. Виды малых групп. Признаки и функции малой группы. Групповые эффекты.

Динамические процессы в малой группе. Лидерство и руководство. Стили лидерства и руководства. Учитель как лидер и руководитель.

Школьный класс как малая группа. Статусно-ролевая структура класса.

## **Тема 2.3. Феномен общения в социальной психологии**

Понятие, содержание и сущность общения. Функции общения. Виды общения. Уровни общения.

Структура общения. Коммуникативная сторона общения. Средства общения. Барьеры в общении.

Перцептивная сторона общения. Эффекты межличностного восприятия. Социальные стереотипы восприятия. Механизмы интерпретации социальной информации и понимания человека человеком. Особенности восприятия и понимания учителем личности ученика, учеником личности учителя.

Интерактивная сторона общения. Позиции участников общения. Сотрудничество и соперничество как основные формы взаимодействия.

Понятие педагогического общения. Субъекты педагогического общения. Психологические основы взаимодействия учителя с семьей.

## **Тема 2.4. Межличностные отношения**

Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.

Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.

Понятие конфликта. Виды конфликтов. Структура конфликта. Динамика конфликта. Способы поведения в конфликте. Варианты предупреждения и разрешения конфликтов. Конфликты в педагогической деятельности.

Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в школьных коллективах.

## **Тема 2.5. Личность и ее социализация**

Понятие личности. Основные теории личности. Структура личности. Самосознание личности. Функции самосознания. Структура самосознания. Механизмы психологической защиты.

Понятие социализации. Этапы социализации. Типы социализации. Факторы социализации. Основные закономерности и этапы формирования личности в

процессе социализации. Виды поведения в социуме. Регуляция социального поведения.

### **РАЗДЕЛ 3. ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

#### **Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии**

Предмет возрастной и педагогической психологии. Основные этапы развития возрастной и педагогической психологии. Место возрастной и педагогической психологии в системе наук.

Задачи возрастной психологии. Структура возрастной психологии. Специальные методы исследования в возрастной психологии.

Задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии. Специальные методы исследования в педагогической психологии.

#### **Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития**

Понятие психического развития. Факторы психического развития. Движущие силы психического развития. Закономерности психического развития.

Основные подходы к изучению психического развития человека. Основные теории психического развития в зарубежной и отечественной психологии.

Возрастная периодизация психического развития.

#### **Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу**

Младенчество: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности физического и психического развития.

Раннее детство: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Дошкольный возраст: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

#### **Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте**

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.

Развитие психических познавательных процессов. Возрастные особенности личности. Развитие эмоционально-волевой сферы. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте.

Основные новообразования младшего школьного возраста.

#### **Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте**

Биологические условия развития подростка. Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность в подростковом возрасте.

Развитие психических познавательных процессов. Возрастные особенности личности. Развитие эмоционально-волевой сферы.

Основные новообразования в подростковом возрасте.

#### **Тема 3.6. Психическое развитие в ранней юности**

Социальная ситуация развития в старшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в ранней юности.



Особенности умственной деятельности в ранней юности. Возрастные особенности развития личности и самосознания. Межличностные отношения в старшем школьном возрасте.

Основные новообразования в ранней юности.

### **Тема 3.7. Психологические основы обучения**

Понятие об учебной деятельности. Понятие обучения. Обучение и развитие. Понятие о научении. Виды и механизмы научения.

Психологические основы современных видов обучения. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков. Развитие познавательных процессов в обучении. Психологический анализ урока.

### **Тема 3.8. Психологическая характеристика учения**

Понятие учения. Структура учения. Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.

Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении. Обучаемость.

### **Тема 3.9. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания**

Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании. Основные закономерности развития личности. Деятельность и формирование личности. Воспитательные возможности коллектива. Психологические механизмы формирования свойств личности. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса. Психологический смысл воспитательных воздействий.

Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

### **Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя**

Понятие педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение обучения школьников.

Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя. Стратегии психологического воздействия. Психологическая сущность педагогической оценки. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.

Профессионально значимые качества педагога. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя. Общие и специальные способности педагога.

## ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

### Литература

#### Основная:

##### к разделу «Общая психология»

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: Че Ро, 1998. – 336 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты. – М.: Просвещение, 1982. – С. 20-27.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
5. Психология личности. В 2 т. – Т.2. / Под ред. А.В. Райгородского. – Самара, «БАХРАХ», 1999. – 544 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103–122, 236–240.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и применения). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

##### к разделу «Социальная психология»

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 366 с.
2. Битянова, М.Р. Социальная психология. – М.: ЭКСМОПресс, 2004. – 576 с.
3. Коломейцев, Ю.А. Социальная психология спорта. – Мн.: Высш. шк., 2005. – 298 с.
4. Майерс, Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 682 с.
5. Платонов, Ю.П. Основы социальной психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 624 с.
6. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
7. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.

##### к разделу «Возрастная и педагогическая психология»

1. Божович, Л.И. Избранные психол. труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2001. – 352 с.
2. Возрастная, педагогическая и социальная психология: курс лекций / под науч. ред. Ю.А. Коломейцева. – Мн.: БГПУ, 2006. – 249 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: курс лекций / Т.П. Березовская, А.М. Гадилия, Е.Л. Головашко и др. – Мн.: БГПУ, 2010. – 104 с.
4. Волков, Б.С., Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 366 с.

5. Волков, Б.С, Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающимся по пед. специальностям / под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 343 с.
6. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
7. Кулагина, И.Ю, Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студентов обучающихся по пед. специальностям. 10-е изд. перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
9. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. – Изд. 4-е. – М.: Пед. общество России, 2004. – 446 с.
10. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 382 с.
11. Фридман, Л.М., Кулагина, И.Ю. Психологический справочник учителя. –М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
12. Габай, Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
13. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. метод. пособие для студентов пед. вузов. – М.: Пед. общество России, 2004. – 512 с.
14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
15. Иващенко, Ф.И. Педагогическая психология: практикум: учеб.пособие. – Мн.: Изд. центр БГУ, 2008. – 127 с.
16. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников. – Мн.: Высш. шк., 2006. – 192 с.
17. Казанская, В.Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
18. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов пед. вузов: В 3 кн. – Кн. 2: Психология образования. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 608 с.
19. Педагогическая психология / учеб. дл студентов вузов / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 400 с.
20. Реан А.А, Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
21. Родионов В.А., Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 160 с.
22. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
23. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 544 с.
24. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.

## Литература

### Дополнительная:

#### к разделу «Общая психология»

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
3. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х ч. Ч. 1. – М.: Мир, 2000. – 472 с.
4. Вилюнас В. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
5. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
6. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
7. Изард, К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
8. Ильин, Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
9. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – М.: МГУ, 1982. – 447 с.
10. Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – 489 с.
11. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. – Мн.: Выш. шк., 2003. – 272с.
12. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., МГУ, 1984. – С. 232-254.

#### к разделу «Социальная психология»

1. Андреева, Г.М. и др. Зарубежная социальная психология XX столетия. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 288 с.
2. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Прайн-Евроник, 2002. – 570 с.
3. Бодалев, А.А. Психология общения. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2002. – 256 с.
4. Бэрн, Р. Социальная психология: ключевые идеи. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
5. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – М., СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
6. Зимбардо Ф, Ляйппе М. Социальное влияние / Перевод с англ. Н. Мальгиной, А.Федорова. – СПб.: Питер, 2000. – 444 с.
7. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
8. Милграм, С. Эксперимент в социальной психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.
9. Ольшанский, Д.В. Психология масс. – СПб.: Питер, 2002, – 368 с.
10. Реан, А.А, Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
11. Хрестоматия по социальной психологии: Учебное пособие для студентов: Сост. Т. Кутасова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 220 с.

## **к разделу «Возрастная и педагогическая психология»**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект, 2006. – 702 с.
2. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: схемы. – М.: Владос, 2002. – 207 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
4. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Под ред А.А. Бодалева. – М.:Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
5. Волков, Б.С, Волкова Н.В. Детская психология. Логические схемы. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
6. Волков, Б.С. Психология подростка: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2005. – 208 с.
7. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2006. – 256 с.
8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти томах. – Т. 4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
10. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
11. Ильясов, И.И. Структура процесса учения. – М.: МГУ, 1986. – 200 с.
13. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
14. Киселева, Н.В. Стресс и его преодоление подростками: монография / под науч. ред. Л.В. Маришук. – Мн.: «Четыре четверти», 2011. – 224 с.
15. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
16. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
17. Маркова, А.К. и др. Формирование мотивации учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
18. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
19. Общая, возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. Т.П. Березовская [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2006. – С. 67 – 128.
20. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
21. Психология развития: словарь / под общей редакцией А.В.Петровского. – М.: Речь, 2006. – 176 с.
23. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
24. Психология: самостоятельная управляемая работа студентов непсихологических факультетов: учеб.-метод, пособие / авт.-сост. Ю.А. Коломейцев [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – 163 с.

25. Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждения от рождения до пожилого возраста. – СПб: Речь, 2006. – 320 с.
26. Рубинштейн, С.Л. Психологическая наука и дело воспитания// С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
27. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие / Е.Е.Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
28. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
29. Талызина, Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 92 – 102.
30. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
31. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя. – М.: Совершенство, 1998. – 420 с.
32. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение. – М.: АО «Столетие», 1995. – 192 с.

### **Перечень рекомендуемых средств диагностики**

Для контроля качества образования используются следующие средства диагностики:

- оценка решения типовых заданий;
- письменные контрольные работы;
- устный опрос во время занятий;
- оценка рефератов по отдельным разделам дисциплины с использованием монографической и периодической литературы;
- зачет;
- письменный экзамен;
- устный экзамен;
- защита курсовых работ.

### **Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов**

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Психология» включает:

- анализ первоисточников;
- решение учебных задач по вопросам общей, социальной, возрастной и педагогической психологии;
- изучение материалов лекций с последующим самоконтролем;
- подготовку к практическим и лабораторным занятиям, выполнение учебно-исследовательских заданий с привлечением широкого круга источников;
- подготовку реферата, эссе по выбранной теме;
- подготовку к тестированию, коллоквиуму, зачету, экзамену.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический  
университет имени Максима Танка»

**УТВЕРЖДАЮ**

Проректор по учебной работе БГПУ

\_\_\_\_\_ В.В. Шлыков

\_\_\_\_\_ 2013 г.

Регистрационный № УД-\_\_\_\_\_ р.

**Психология**

**Учебная программа учреждения высшего образования по учебной  
дисциплине для специальности**

**1-01 01 01 Дошкольное образование**

Факультет дошкольного образования

Кафедра общей и детской психологии

Курс 1-2

Семестр 1-3

Лекции 60 часов

Экзамен 1, 3 семестр

Практические (семинарские)  
занятия 62 часа

Зачет 2 семестр

Лабораторные  
занятия 6 часов

Курсовая работа (проект) \_\_\_\_\_

Аудиторных часов по  
учебной дисциплине 128 часов

Всего часов по  
учебной дисциплине 260 часов

Форма получения  
высшего образования дневная

Составили: Леганькова О.В., канд. психол. наук, доцент;  
Аверьянова Т.С., преподаватель  
2013 г.

Учебная программа составлена на основе типовой учебной программы «Психология» от \_\_\_\_\_, регистрационный № \_\_\_\_\_

Рассмотрена и рекомендована к утверждению кафедрой общей и детской психологии

8.05.2013 г., протокол № 11

Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_ О.В. Леганькова

Одобрена и рекомендована к утверждению Советом факультета дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

08.05.2013г., протокол № 10

Председатель

\_\_\_\_\_ Л.Н. Воронецкая

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует

Методист учебно-методического управления БГПУ

\_\_\_\_\_ А.В. Виноградова



## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности учителя. Систематическое изучение психологии является неотъемлемой частью профессионально – педагогического образования студентов учреждения высшего образования педагогического профиля, так как расширение и углубление психологических знаний и умений, понимание общих, индивидуальных и возрастных закономерностей развития психики учащихся является основой для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в учреждении образования, способствует повышению эффективности обучения и воспитания. Знание условий и механизмов становления и совершенствования личности на разных этапах онтогенеза помогает педагогу не только следовать логике этих условий в образовательном процессе, но специально создавать и организовывать данные условия.

Учебная дисциплина «Психология» состоит из трех блоков: «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология». Ее изучение направлено на формирование у студентов методологических основ психологии, системы категориальных понятий по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии, целостного представления об особенностях психических явлений и специфике их развития и функционирования на разных возрастных этапах. Систематизация и закрепление знаний осуществляется на семинарских, практических и лабораторных занятиях посредством установления психологических причин поступков и действий обучающихся, оценки психологической эффективности педагогических приемов и методов, определение внешних и внутренних условий развития личности обучающегося.

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

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

Изучение блока «Возрастная и педагогическая психология» способствует формированию системы представлений о закономерностях и динамике психического развития личности, о психологических особенностях интеллектуального и личностного развития человека в условиях образовательного процесса, что создает основы для проектирования и построения развивающей

образовательной среды. Данный раздел является определяющим для развития профессионального сознания и социально-личностных компетенций учителя.

**Цель учебной дисциплины:** формирование у студентов системы представлений о сущности, строении, закономерностях функционирования и развития психики человека, условиях и факторах формирования личностных и субъектных качеств; развитие умения анализировать познавательную деятельность, особенности личности учащихся в социальном контексте как основы профессиональной и социально-личностной компетентности; формирование психологической культуры, профессионального сознания и самосознания будущих педагогов.

**Задачи учебной дисциплины:**

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

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

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

**Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста.**

Учебная дисциплина «Психология» является составляющей государственного компонента профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации педагогических специальностей и включена во второй блок общепрофессиональных дисциплин типового учебного плана для специальности: 1-01 01 01 Дошкольное образование.

**Требования к освоению учебной дисциплины** «Психология» определены образовательным стандартом высшего образования первой ступени по педагогическим специальностям, которые разработаны с учетом требований компетентного подхода.

В результате изучения учебной дисциплины студент должен:

**знать:**

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

характеристики психических процессов, свойств и состояний, качеств личности, специфику их проявлений на разных возрастных этапах, в

межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, способы и формы их организации и изменения в образовательном процессе; знать психологическую сущность обучения и воспитания, основу и особенности психологического подхода к рассмотрению проблем образования и воспитания.

**уметь:**

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

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

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

уметь осуществлять самообразование и самосовершенствование профессиональной деятельности.

**владеть:**

владеть исследовательскими навыками;

владеть навыками устной и письменной коммуникации;

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

Учебная дисциплина «Психология» рассчитана 262 часа, из них: 128 аудиторных часов, в том числе 60 часов лекционных, 62 часов семинарских и 6 часов лабораторных занятий. Форма контроля – зачёт, экзамен.

# СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

## РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Тема 1.1. Предмет, задачи и методы общей психологии

Предмет психологии. Основные этапы развития психологической науки. Методологические основы психологии. Классификация методов исследования.

Психология в системе наук. Структура современной психологии. Общая психология как раздел психологической науки. Задачи общей психологии.

### Тема 1.2. Сознание

Основные этапы развития психики в филогенезе. Сознание как высшая форма развития психики. Структура и содержание сознания. Функции сознания. Состояния сознания. Бессознательное.

### Тема 1.3. Деятельность

Понятие деятельности. Структура деятельности. Виды деятельности. Психологическая характеристика потребностей, мотивов и целей. Психология освоения деятельности.

### Тема 1.4. Ощущения и восприятие

Познавательные процессы. Понятие ощущений. Свойства ощущений. Классификация ощущений. Закономерности ощущений. Понятие восприятия. Свойства восприятия. Виды восприятия. Развитие сенсорно-перцептивных процессов.

### Тема 1.5. Внимание и память

Понятие внимания. Функции и свойства внимания. Виды внимания.

Понятие памяти. Функции и свойства памяти. Процессы памяти. Виды памяти. Развитие внимания и памяти.

### Тема 1.6. Мышление и воображение

Понятие мышления. Функции мышления. Виды мышления. Формы и операции мышления. Мышление как процесс решения задач.

Понятие воображения. Функции воображения. Свойства и виды воображения. Способы создания образов воображения. Развитие мышления и воображения.

### Тема 1.7. Речь

Понятие речи. Речь и язык. Функции речи. Виды речи. Речь и мышление. Восприятие и понимание речи. Развитие речи.

### Тема 1.8. Эмоции и чувства

Понятие эмоций и чувств. Основные функции и свойства эмоций. Виды эмоциональных явлений. Высшие чувства. Развитие эмоциональной сферы.

### Тема 1.9. Воля

Понятие воли. Функции воли. Виды волевого действия. Структура волевого действия. Волевые качества личности. Развитие воли.

### Тема 1.10. Темперамент и характер

Понятие темперамента. Физиологические основы темперамента. Свойства темперамента. Типы темперамента. Индивидуальный стиль деятельности. Учет типа темперамента школьников в образовательном процессе.

Понятие характера. Структура характера. Степени выраженности характера. Развитие характера детей и школьников.

### **Тема 1.11. Способности**

Понятие способностей. Основные характеристики способностей. Способности и задатки. Виды способностей. Уровни развития и проявления способностей. Развитие способностей в период детства.

## **РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **Тема 2.1. Предмет, задачи и методы социальной психологии**

Предмет социальной психологии. Основные этапы развития социальной психологии. Задачи социальной психологии. Основные проблемы социальной психологии. Структура социальной психологии.

Специальные методы исследования в социальной психологии.

### **Тема 2.2. Социально-психологическая характеристика группы**

Понятие группы. Виды групп.

Понятие большой группы. Виды и характеристики больших социальных групп. Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах. Учет социально-психологических характеристик больших групп при сопровождении массовых мероприятий в школе. Психологическая характеристика педагогического коллектива школы.

Понятие малой группы. Виды малых групп. Признаки и функции малой группы. Групповые эффекты.

Динамические процессы в малой группе. Лидерство и руководство. Стили лидерства и руководства. Педагог как лидер и руководитель.

Школьный класс как малая группа. Статусно-ролевая структура класса.

### **Тема 2.3. Феномен общения в социальной психологии**

Понятие, содержание и сущность общения. Функции общения. Виды общения. Уровни общения.

Структура общения. Коммуникативная сторона общения. Средства общения. Барьеры в общении.

Перцептивная сторона общения. Эффекты межличностного восприятия. Социальные стереотипы восприятия. Механизмы интерпретации социальной информации и понимания человека человеком. Особенности восприятия и понимания учителем личности ученика, учеником личности учителя.

Интерактивная сторона общения. Позиции участников общения. Сотрудничество и соперничество как основные формы взаимодействия.

Понятие педагогического общения. Субъекты педагогического общения. Психологические основы взаимодействия педагога с семьей.

### **Тема 2.4. Межличностные отношения**

Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.

Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.

Понятие конфликта. Виды конфликтов. Структура конфликта. Динамика конфликта. Способы поведения в конфликте. Варианты предупреждения разрешения конфликтов. Конфликты в педагогической деятельности.

Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в школьных коллективах.

**Тема 2.5. Личность и ее социализация**

Понятие личности. Основные теории личности. Структура личности. Самосознание личности. Функции самосознания. Структура самосознания. Механизмы психологической защиты.

Понятие социализации. Этапы социализации. Типы социализации. Факторы социализации. Основные закономерности и этапы формирования личности в процессе социализации. Виды поведения в социуме. Регуляция социального поведения.

### **РАЗДЕЛ 3. ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Тема 3.1. Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии**

Предмет возрастной и педагогической психологии. Основные этапы развития возрастной и педагогической психологии. Место возрастной и педагогической психологии в системе наук.

Задачи возрастной психологии. Структура возрастной психологии. Специальные методы исследования в возрастной психологии.

Задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии. Специальные методы исследования в педагогической психологии.

**Тема 3.2. Факторы, закономерности и динамика психического развития**

Понятие психического развития. Факторы психического развития. Движущие силы психического развития. Закономерности психического развития.

Основные подходы к изучению психического развития человека. Основные теории психического развития в зарубежной и отечественной психологии.

Возрастная периодизация психического развития.

**Тема 3.3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу**

Младенчество: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности физического и психического развития.

Раннее детство: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Дошкольный возраст: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования возраста. Особенности психического развития.

Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

**Тема 3.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте**

Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.

Развитие психических познавательных процессов. Возрастные особенности личности. Развитие эмоционально-волевой сферы. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте.

Основные новообразования младшего школьного возраста.

**Тема 3.5. Психическое развитие в подростковом возрасте**

Биологические условия развития подростка. Социальная ситуация развития. Ведущая деятельность в подростковом возрасте.

Развитие психических познавательных процессов. Возрастные особенности личности. Развитие эмоционально-волевой сферы.

Основные новообразования в подростковом возрасте.

### **Тема 3.6. Психическое развитие в юности и зрелом возрасте.**

Социальная ситуация развития в юности. Ведущая деятельность в юности.

Когнитивное развитие в юности. Личностное развитие в юношеском возрасте. Межличностные отношения в юности. Кризис 17 лет.

Основные новообразования в юности.

Общая характеристика развития в молодости. Кризис 30 лет. Закономерности психического и личностного развития взрослого человека. Мотивационный кризис. Межличностное взаимодействие в зрелости.

### **Тема 3.7. Психологические основы обучения**

Понятие об учебной деятельности. Понятие обучения. Обучение и развитие. Понятие о научении. Виды и механизмы научения.

Психологические основы современных видов обучения. Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков. Развитие познавательных процессов в обучении. Психологический анализ урока.

### **Тема 3.8. Психологическая характеристика учения**

Понятие учения. Структура учения. Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.

Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении. Обучаемость.

### **Тема 3.9. Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания**

Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании. Основные закономерности развития личности. Деятельность и формирование личности. Воспитательные возможности коллектива. Психологические механизмы формирования свойств личности. Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса. Психологический смысл воспитательных воздействий.

Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.

### **Тема 3.10. Психология педагогической деятельности и личности учителя**

Понятие педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение обучения школьников.

Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности учителя. Стратегии психологического воздействия. Психологическая сущность педагогической оценки. Оценка как обратная связь в процессе взаимодействия учителя и учащегося.

Профессионально значимые качества педагога. Профессионально-педагогическая направленность как интегративное свойство личности учителя. Общие и специальные способности педагога.

# УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

## ПСИХОЛОГИЯ

### Раздел 1 «Общая психология»

| Номер раздела, занятия | Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов                                                                                                                                                                                                                                                                       | Количество аудиторных часов |                            |                      |                                             | Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)                                                                | Литература               | Формы контроля знаний                                                                                                                           |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Лекции                      | практические (семинарские) | лабораторные занятия | управляемая самостоятельная работа студента |                                                                                                                                         |                          |                                                                                                                                                 |
| 1                      | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 3                           | 4                          | 5                    | 6                                           | 7                                                                                                                                       | 8                        | 9                                                                                                                                               |
| 1                      | <b>Раздел 1 «Общая психология»</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |                            |                      |                                             |                                                                                                                                         |                          |                                                                                                                                                 |
| 1.1.                   | <b>Предмет, задачи и методы психологии.</b><br>1.Особенности психологии как науки. Предмет психологии.<br>2.Основные этапы развития психологической науки.<br>3.Общая психология как раздел психологической науки.<br>4.Задачи общей психологии.<br>5.Методологические основы психологии.<br>6.Классификация методов исследования. | 2                           | 2                          |                      |                                             | Схемы: «Этапы развития психологии», «Мир психических явлений».                                                                          | 1, 3, 4, 6, 9, 10        | Проверка конспектов.                                                                                                                            |
| 1.2.                   | <b>Сознание.</b><br>1.Основные этапы развития психики в филогенезе.<br>2.Психика и её свойства.<br>3. Сознание как высшая форма развития психики.<br>4. Структура и содержание сознания.<br>5.Функции сознания. Состояния сознания.<br>6.Сознание и бессознательное.                                                               | 2                           | 2                          |                      |                                             | Схемы: «Этапы развития психики», «Историческое развитие психики и сознания», «Соотношение сознания и неосознаваемых процессов различных | 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 19 | Устный опрос. Составление таблицы или схемы «Различия психики и поведения животных и человека». Анализ фрагментов видеофильма «Разум животных». |



|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |  |                                                                                                                                           |                                |                                                                                                                                           |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | 7. Неосознаваемые психические процессы.<br>8. Структура самосознания.                                                                                                                                                                                                                                                 |   |   |   |  | классов».                                                                                                                                 |                                |                                                                                                                                           |
| 1.3. | <b>Деятельность.</b><br>1. Понятие деятельности.<br>2. Структура деятельности.<br>3. Виды деятельности.<br>4. Психологическая характеристика потребностей, мотивов и целей.<br>5. Психология освоения деятельности.<br>6. Основные виды деятельности и их роль на различных возрастных этапах.                        | 2 | 2 |   |  | Схема «Структура деятельности».                                                                                                           | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 19 | Проверка конспектов.<br>Письменный анализ структуры разных видов деятельности                                                             |
| 1.4. | <b>Ощущения и восприятие.</b><br>1. Познавательные процессы.<br>2. Понятие ощущений. Классификация ощущений.<br>3. Свойства и закономерности ощущений.<br>4. Понятие о восприятии и его особенностях.<br>5. Свойства, виды и закономерности восприятия.<br>6. Развитие сенсорно-перцептивных процессов.               | 2 | 2 |   |  | Схемы: «Свойства ощущений», «Виды ощущений». «Свойства восприятия», «Виды восприятия». Демонстрационные материалы по иллюзиям восприятия. | 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 19   | Устный опрос.<br>Подбор примеров из художественных произведений на тему «Свойства, закономерности и ошибки восприятия»                    |
| 1.5. | <b>Внимание и память.</b><br>1. Понятие внимания.<br>2. Функции, свойства и виды внимания.<br>3. Понятие памяти. Функции, свойства и виды памяти.<br>4. Процессы памяти. Условия, способствующие успешному хранению информации.<br>5. Виды памяти.<br>6. Развитие внимания и памяти.<br>7. Изучение свойств внимания. | 2 |   | 4 |  | Схемы: «Свойства внимания», «Виды внимания»<br>Схемы: «Процессы и виды памяти», «Причины, влияющие на продуктивность памяти».             | 1, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 19  | Самоотчёт о свойствах собственной памяти, выработка системы приёмов рационального запоминания.<br>Проверка отчета по лабораторной работе. |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |   |  |                                                                                                                 |                                       |                                                                                                                                 |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | 8.Изучение свойств памяти.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |   |   |   |  |                                                                                                                 |                                       |                                                                                                                                 |
| 1.6. | <b>Мышление и воображение.</b><br>1.Понятие мышления. Функции, виды,формы и операции мышления.<br>2.Мышление как процесс решения задач.<br>3.Понятие воображения. Функции, свойства и виды воображения.<br>4.Способы создания образов воображения.<br>5.Развитие мышления и воображения.<br>6.Изучение мыслительных операций.<br>7.Изучение умозаключений.<br>8.Изучение воображения. | 2 | 2 | 2 |  | Схемы: «Виды мышления», «Мыслительные операции». Схемы: «Виды воображения», «Способы возникновения воображения» | 1, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 19, 20     | Устный опрос.<br>Психологическое эссе «Воображение как фактор самореализации человека». Проверка отчета по лабораторной работе. |
| 1.7. | <b>Речь.</b><br>1.Понятие речи.<br>2.Речь и язык.<br>3.Функции, виды речи.<br>4.Речь и мышление.<br>5.Восприятие и понимание речи.<br>6.Развитие речи.                                                                                                                                                                                                                                |   | 2 |   |  | Схема «Свойства, функции и виды речи».                                                                          | 1, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 19         | Устный опрос                                                                                                                    |
| 1.8. | <b>Эмоции и чувства.</b><br>1.Понятие эмоций и чувств.<br>2.Основные функции и свойства эмоций.<br>3.Виды эмоциональных явлений.<br>4.Высшие чувства.<br>5.Развитие эмоциональной сферы.                                                                                                                                                                                              | 2 | 2 |   |  | Схемы: «Формы эмоциональных переживаний», «Виды чувств», «Классификация эмоций по К.Изарду».                    | 1, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 19 | Устный опрос.<br>Мини-сочинения на тему «Роль эмоций и чувств в моей жизни».                                                    |
| 1.9. | <b>Воля.</b><br><b>1.Понятие воли.</b><br><b>2.Функции воли.</b><br><b>3.Виды волевого действия.</b><br><b>4.Структура волевого действия.</b><br><b>5.Волевые качества личности.</b><br>6.Развитие воли.                                                                                                                                                                              |   | 2 |   |  | Схемы: «Структура волевого акта», «Волевые качества личности».                                                  | 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 19      | Устный опрос.<br>Самодиагностика волевых качеств личности.<br>Разработка индивидуальной программы совершенствования             |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |           |           |          |         |                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                          |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|----------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |           |           |          |         |                                                                                                            | волевой сферы и самоорганизации.                                                                                                                                                                                         |
| 1.10. | <b>Темперамент и характер.</b><br>1.Понятие темперамента.<br>2.Физиологические основы темперамента.<br>3.Свойства, типы темперамента.<br>4.Индивидуальный стиль деятельности.<br>5.Понятие характера. Структура характера.<br>6.Степени выраженности характера.<br>7. Факторы формирования характера и его возрастные проявления. |           | 2         |          |         | Схема «Психологическая характеристика типов темперамента».<br>Схема «Основные типы акцентуации характера». | 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 16,17, 19<br><br>Ролевая игра с представлением разных типов темперамента, анализ их положительных и отрицательных сторон.<br>Самодиагностика черт характера и составление схемы самовоспитания. |
| 1.11. | <b>Способности.</b><br>1.Понятие способностей.<br>2.Основные характеристики способностей.<br>3.Способности и задатки.<br>4.Виды способностей.<br>5.Уровни развития и проявления способностей.<br>6.Развитие способностей.                                                                                                         | 2         |           |          | 2 практ | Схема «Общая структура способностей»,<br>«Сущность способностей».                                          | 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 16, 17, 19<br><br>Устный опрос.<br>Подготовка само и взаимопрезентаций «Наши таланты».<br>Анализ путей повышения жизненной успешности.                                                          |
|       | <b>всего</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>16</b> | <b>18</b> | <b>6</b> | 2       |                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                          |

# УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПСИХОЛОГИЯ

## Раздел 2 «Социальная психология»

| Номер<br>раздела,<br>занятия | Название раздела, темы, занятия; перечень<br>изучаемых вопросов                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Количество аудиторных часов |                  |                          |                                                       | Материально<br>е<br>обеспечение<br>занятия<br>(наглядные,<br>методические<br>пособия и<br>др.)                                         | Литература                                                | Формы<br>контроля<br>знаний          |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------|
|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Лекции                      | практически<br>е | лабораторны<br>е занятия | управляемая<br>самостоятель<br>ная работа<br>студента |                                                                                                                                        |                                                           |                                      |
| 1                            | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 3                           | 4                | 5                        | 6                                                     | 7                                                                                                                                      | 8                                                         | 9                                    |
| 2                            | <b>Раздел 2 «Социальная психология»</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                             |                  |                          |                                                       |                                                                                                                                        |                                                           |                                      |
| 2.1.                         | <b>Предмет, задачи и методы социальной психологии</b><br>1.Предмет социальной психологии.<br>2.Основные этапы развития социальной психологии. 3.Задачи социальной психологии.<br>4.Основные проблемы социальной психологии.<br>5.Структура социальной психологии.<br>6.Специальные методы исследования в социальной психологии.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 2                           | 2                |                          |                                                       | Табл. «Классификация методов исследования»                                                                                             | 1, 2,<br>4, 5,<br>7, 8,<br>11,<br>15, 18                  | Проверка конспектов.<br>Устный опрос |
| 2.2.                         | <b>Социально-психологическая характеристика группы</b><br>1.Понятие «группы» в психологии. Виды групп.<br>2.Понятие большой группы.<br>3.Виды и характеристики больших социальных групп. 4.Механизмы и типы поведения в толпе. Массовидные явления в больших социальных группах.<br>5.Понятие малой группы. Виды малых групп. Признаки и функции малой группы. Групповые эффекты.<br>6.Динамические процессы в малой группе.<br>7.Лидерство и руководство. Стили лидерства и руководства. Педагог как лидер и руководитель.<br>8.Характеристика дошкольной группы и межличностных отношений в ней. Статусно-ролевая структура дошкольной группы. Методы | 4                           | 2                |                          |                                                       | Схема «Виды малых групп».<br>Социальная психология: практикум/ под ред. Ю.А. Коломейцева, М.С. Барановской. – Минск: БГПУ, 2008. – 75с | 1, 2,<br>3, 4,<br>5, 7,<br>9, 11,<br>13,<br>16,<br>17, 18 | Устный опрос<br>Подготовка рефератов |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |   |   |  |  |                                                                                                                                                             |                                             |                                                                                                      |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | ее изучения.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |   |   |  |  |                                                                                                                                                             |                                             |                                                                                                      |
| 2.3. | <b>Феномен общения в социальной психологии.</b><br>1.Понятие, содержание и сущность общения.<br>2. Функции, виды, уровни общения.<br>3.Структура общения.<br>4.Коммуникативная сторона общения. Средства общения. Барьеры в общении.<br>5.Перцептивная сторона общения. Эффекты межличностного восприятия. Социальные стереотипы восприятия. Механизмы интерпретации социальной информации и понимания человека человеком.<br>6.Интерактивная сторона общения. Позиции участников общения. Сотрудничество и соперничество как основные формы взаимодействия.<br>7.Понятие педагогического общения. Субъекты педагогического общения. Психологические основы взаимодействия педагога с семьей. | 4 | 4 |  |  | Модель процесса коммуникации.<br>Социальная психология: практикум/ под ред. Ю.А. Коломейцева, М.С. Барановской. – Минск: БГПУ, 2008. – 75с                  | 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18    | Устный опрос<br>Круглый стол на тему «Условия и правила эффективного взаимодействия»                 |
| 2.4. | <b>Межличностные отношения</b><br>1.Понятие межличностных отношений. Виды межличностных отношений.<br>2.Понятие аттракции. Факторы и механизмы аттракции. Уровни проявления аттракции.<br>3.Понятие конфликта. Виды, структура, динамика конфликтов.<br>4.Способы поведения в конфликте. Варианты предупреждения и разрешения конфликтов.<br>5.Конфликты в педагогической деятельности.<br>6.Понятие социально-психологического климата. Оптимизация социально-психологического климата в коллективах.                                                                                                                                                                                        | 2 | 4 |  |  | Схема «Классификация межличностный отношений».<br>Социальная психология: практикум/ под ред. Ю.А. Коломейцева, М.С. Барановской. – Минск: БГПУ, 2008. – 75с | 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18 | Устный опрос.<br>Изучение социометрической структура группы.<br>Диагностика межличностных отношений. |
| 2.5. | <b>Личность и ее социализация</b><br>1.Понятие личности. Основные теории личности.<br>2.Структура личности.<br>3.Самосознание личности. Функции, структура самосознания.<br>4.Механизмы психологической защиты.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 4 | 4 |  |  | Компьютерная презентация «Зарубежные теории личности». Схемы «Макроструктурное психологическое                                                              | 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13,             | Устный опрос.<br>Психологическое эссе на тему «Анализ (самоанализ) жизненного пути                   |

|  |                                                                                                                                                                                                                     |           |           |  |  |                                                            |        |                                                                                                                                                      |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|--|--|------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 5.Понятие социализации.<br>6.Этапы, типы, факторы социализации.<br>7.Основные закономерности и этапы формирования личности в процессе социализации.<br>8.Виды поведения в социуме. Регуляция социального поведения. |           |           |  |  | описание человека»<br>Схема «Стадии процесса социализации» | 14, 18 | личности (с использованием положений определённых теорий личности)» на материалах мифов, литературных произведений или собственного жизненного пути. |
|  | <b>всего</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>16</b> | <b>16</b> |  |  |                                                            |        |                                                                                                                                                      |

# УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПСИХОЛОГИЯ

## Раздел 3 «Возрастная и педагогическая психология»

| Номер раздела, занятия | Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Количество аудиторных часов |              |                      |                                             | Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)                                                                  | Литература          | Формы контроля знаний                 |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------|----------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------|
|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Лекции                      | практические | лабораторные занятия | управляемая самостоятельная работа студента |                                                                                                                                           |                     |                                       |
| 1                      | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 3                           | 4            | 5                    | 6                                           | 7                                                                                                                                         | 8                   | 9                                     |
| 1                      | <b>Раздел 3 «Возрастная и педагогическая психология»</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                             |              |                      |                                             |                                                                                                                                           |                     |                                       |
| 3.1.                   | <b>Предмет, задачи и методы возрастной и педагогической психологии</b><br>1. Предмет возрастной и педагогической психологии.<br>2. Основные этапы развития возрастной и педагогической психологии. Место возрастной и педагогической психологии в системе наук.<br>3. Задачи, структура возрастной и педагогической психологии.<br>4. Специальные методы исследования в возрастной и педагогической психологии.                    | 2                           | 2            |                      |                                             | Табл. «Классификация методов исследования»<br>Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология: Логические схемы. М., 2003.                   | 1,2,5, 6,7,14       | Проверка конспектов.<br>Устный опрос. |
| 3.2.                   | <b>Факторы, закономерности и динамика психического развития</b><br>1. Понятие психического развития.<br>2. Факторы психического развития.<br>3. Движущие силы психического развития.<br>4. Закономерности психического развития.<br>5. Основные подходы к изучению психического развития человека.<br>6. Основные теории психического развития в зарубежной и отечественной психологии.<br>7. Возрастная периодизация психического | 4                           | 4            |                      |                                             | Табл. «Периодизация развития по Д.Б. Эльконину»<br>«Стадии развития личности по Э.Эриксону», Схема динамики возраста по Л.С. Выготскому». | 1,2,5, 6,7, 9,11,14 | Устный опрос.                         |

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |   |   |  |  |                                                                                                                     |                                    |                           |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|
|      | развития.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |   |   |  |  |                                                                                                                     |                                    |                           |
| 3.3. | <b>Психическое развитие ребенка до поступления в школу</b><br>1.Младенчество.<br>2.Раннее детство.<br>3.Дошкольный возраст.<br>4.Психологическая готовность ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе.                                                                                                                                                                                 | 4 | 4 |  |  | Психология: Самостоятельная управляемая работа студентов не психологических факультетов. Мн.: БГПУ, 2005. С. 70-81. | 1,2,3,5, 6, 7, 8, 9,11,1419,20     | Устный опрос.             |
| 3.4. | <b>Психическое развитие в младшем школьном возрасте</b><br>1.Социальная ситуация развития, ведущая деятельность в младшем школьном возрасте.<br>2.Развитие психических познавательных процессов.<br>3.Возрастные особенности личности.<br>4.Развитие эмоционально-волевой сферы.<br>5.Межличностные отношения в младшем школьном возрасте.<br>6.Основные новообразования младшего школьного возраста. | 2 | 2 |  |  |                                                                                                                     | 1,2,4,5, 6, 7, 8, 9,11,1419,20     | Устный и письменный опрос |
| 3.5. | <b>Психическое развитие в подростковом возрасте</b><br>1.Биологические условия развития подростка. 2. Социальная ситуация развития, ведущая деятельность в подростковом возрасте.<br>3.Развитие психических познавательных процессов.<br>4.Возрастные особенности личности.<br>5.Развитие эмоционально-волевой сферы.<br>6.Основные новообразования в подростковом возрасте.                          | 4 | 2 |  |  | Волков Б.С. Психология подростка. М.,2001                                                                           | 1,2,4,5, 6, 7, 8, 9,11,1519,20     | Устный опрос              |
| 3.6. | <b>Психическое развитие в юности и зрелом возрасте.</b><br>1.Социальная ситуация развития в юности<br>2..Когнитивное развитие в юности<br>3.Возрастные особенности развития личности<br>4.Межличностные отношения в юношеском возрасте.<br>5. Общая характеристика развития в молодости.                                                                                                              | 4 | 4 |  |  | Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2006. – 256 с.             | 1,2,4,5, 6, 7, 8, 9,11,1618,19, 20 | Проверка конспектов       |



|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |   |   |  |  |                                                                                                                               |                             |               |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------|
|      | <p>Кризис 30 лет.</p> <p>6.Закономерности психического и личностного развития взрослого человека. Мотивационный кризис.</p> <p>7. Межличностное взаимодействие в зрелости.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |   |   |  |  |                                                                                                                               |                             |               |
| 3.7. | <p><b>Психологические основы обучения</b></p> <p>1.Понятие об учебной деятельности.</p> <p>2.Понятие обучения. Обучение и развитие.</p> <p>3.Понятие о научении. Виды и механизмы научения.</p> <p>4.Психологические основы современных видов обучения.</p> <p>5.Психологические условия формирования знаний, учебных умений и навыков.</p> <p>6.Развитие познавательных процессов в обучении.</p>                                                                                                                                                                          | 2 | 2 |  |  | <p>Блок-схемы:<br/>«Структура учебной деятельности»,<br/>«Формирование мотивации учебной деятельности» (по А.К. Марковой)</p> | 1,2,5, 8,9,10,12,18, 17     | Устный опрос  |
| 3.8. | <p><b>Психологическая характеристика учения</b></p> <p>1.Понятие учения.</p> <p>2.Структура учения.</p> <p>3.Особенности учения в различные возрастные периоды, их учет при организации обучения.</p> <p>4.Психологические факторы, определяющие успехи и неудачи в учении.</p> <p>5.Обучаемость.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                       | 2 | 2 |  |  |                                                                                                                               | 1,2,5, 8,9,10,12, 13, 17,18 | Устный опрос. |
| 3.9. | <p><b>Психологическая характеристика воспитания и самовоспитания</b></p> <p>1.Психологическая сущность воспитания. Понятие о воспитании.</p> <p>2.Основные закономерности развития личности. Психологические механизмы формирования свойств личности.</p> <p>3.Деятельность и формирование личности.</p> <p>4.Воспитательные возможности коллектива.</p> <p>5.Учет особенностей семьи при организации воспитательного процесса.</p> <p>6.Психологический смысл воспитательных воздействий.</p> <p>7.Понятие самовоспитания. Психологические предпосылки самовоспитания.</p> | 2 | 2 |  |  | <p>Иващенко Ф.И.<br/>«Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии». Мн., 1999.</p>                                | 1,2,5, 8,9,10,12, 17,18     | Устный опрос. |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |           |           |  |  |  |                               |               |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|--|--|--|-------------------------------|---------------|
| 3.10. | <b>Психология педагогической деятельности и личности учителя</b><br>1.Понятие педагогической деятельности.<br>2.Структура педагогической деятельности.<br>Индивидуальный стиль педагогической деятельности.<br>3.Педагогическое общение как основа профессиональной деятельности педагога.<br>4.Стратегии психологического воздействия.<br>5.Психологическая сущность педагогической оценки.<br>6.Профессионально значимые качества педагога.<br>Общие и специальные способности педагога. | 2         | 2         |  |  |  | 1,2,5,<br>8,9,10,12,<br>17,18 | Устный опрос. |
|       | <b>всего</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>28</b> | <b>26</b> |  |  |  |                               |               |

## ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

### Литература к разделу «Общая психология»

#### Основная:

21. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: ЧеРо, 1998. – 336 с.
22. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты. – М.: Просвещение, 1982. – С. 20-27.
23. Маклаков, А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
24. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
25. Психология личности. В 2 т. – Т.2. / Под ред. А.В. Райгородского. – Самара, «БАХРАХ», 1999. – 544 с.
26. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103–122, 236–240.
27. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и применения). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

#### Дополнительная:

28. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
29. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
30. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х ч. Ч. 1. – М.: Мир, 2000. – 472 с.
31. Вилюнас, В. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
32. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
33. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
34. Изард, К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
35. Ильин, Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
36. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – М.: МГУ, 1982. – 447 с.
37. Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – 489 с.
38. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. – Мн.: Выш. шк., 2003. – 272 с.
39. Самостоятельная работа по дисциплине «Общая психология» для студентов факультета дошкольного образования: учеб.-метод. пособие / О.В. Леганькова, Л.А. Кандыбович, Т.С. Аверьянова и др. – Минск : БГПУ, 2012.
40. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., МГУ, 1984. – С. 232-254.

## Литература к разделу «Социальная психология»

### Основная:

19. Андреева, Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 366 с.
20. Битянова, М.Р. Социальная психология. – М.: ЭКСМОПресс, 2004. – 576 с.
21. Коломейцев, Ю.А. Социальная психология спорта. – Мн.: Высш. шк., 2005. – 298 с.
22. Майерс, Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 682 с.
23. Платонов, Ю.П. Основы социальной психологии. – СПб.: Речь, 2004. – 624 с.
24. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
25. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.

### Дополнительная:

26. Андреева, Г.М. и др. Зарубежная социальная психология XX столетия. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 288 с.
27. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Прайн-Евразия, 2002. – 570 с.
28. Бодалев, А.А. Психология общения. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2002. – 256 с.
29. Бэрон, Р. Социальная психология: ключевые идеи. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
30. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – М., СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
31. Зимбардо, Ф., Лайппе, М. Социальное влияние / Перевод с англ. Н. Мальгиной, А.Федорова. – СПб.: Питер, 2000. – 444 с.
32. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
33. Милграм, С. Эксперимент в социальной психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.
34. Ольшанский, Д.В. Психология масс. – СПб.: Питер, 2002, – 368 с.
35. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
36. Хрестоматия по социальной психологии: Учебное пособие для студентов: Сост. Т. Кутасова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 220 с.

## Литература к разделу «Возрастная и педагогическая психология»

### Основная:

21. Возрастная, педагогическая и социальная психология: курс лекций / под науч. ред. Ю.А. Коломейцева. – Мн.: БГПУ, 2006. – 249 с.
22. Возрастная и педагогическая психология: курс лекций / Т.П. Березовская, А.М. Гадилия, Е.Л. Головашко и др. – Мн.: БГПУ, 2010. – 104 с.
23. Волков, Б.С., Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 366 с.
24. Волков, Б.С., Волкова, Н.Н. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 343 с.
25. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 512 с.
26. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учеб. для студентов обучающихся по пед. специальностям. 10-е изд. перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
27. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. – Изд. 4-е. – М.: Пед. общество России, 2004. – 446 с.
28. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
29. Иващенко, Ф.И. Педагогическая психология: практикум: учеб. пособие. – Мн.: Изд. центр БГУ, 2008. – 127 с.
30. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.

### Дополнительная:

31. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект, 2006. – 702 с.
32. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: схемы. – М.: Владос, 2002. – 207 с.
33. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
34. Волков, Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Логические схемы. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
35. Волков, Б.С. Психология подростка: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2005. – 208 с.
36. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2006. – 256 с.
37. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
38. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

39. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
40. Психология: самостоятельная управляемая работа студентов непсихологических факультетов: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Ю.А. Коломейцев [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – 163 с.

### **Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов**

Самостоятельная работа студентов по учебной дисциплине «Психология» включает:

- анализ первоисточников;
- решение учебных задач по вопросам общей, социальной, возрастной и педагогической психологии;
- изучение материалов лекций с последующим самоконтролем;
- подготовку к практическим и лабораторным занятиям, выполнение учебно-исследовательских заданий с привлечением широкого круга источников;
- подготовку реферата, эссе по выбранной теме;
- подготовку к тестированию, коллоквиуму, зачету, экзамену.

### **Перечень используемых средств контроля знаний**

Для контроля качества образования используются следующие средства диагностики:

- оценка решения типовых заданий;
- письменные контрольные работы;
- устный опрос во время занятий;
- оценка рефератов по отдельным разделам дисциплины с использованием монографической и периодической литературы;
- зачет;
- письменный экзамен;
- устный экзамен.

**ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО  
ИЗУЧАЕМОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ С ДРУГИМИ  
ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

| Название дисциплины, изучение которой связано с дисциплиной рабочей программы | Кафедра, обеспечивающая изучение этой дисциплины | Предложения кафедры об изменениях в содержании рабочей программы | Решение принятое кафедрой, разработавшей рабочую программу (с указанием даты и номера протокола) |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Детская психология                                                            | Кафедра общей и детской психологии               | Согласовано в процессе разработки учебной программы              | № 11 от 8.05.2013 г.                                                                             |
| Педагогическая психология                                                     | Кафедра общей и детской психологии               | Согласовано в процессе разработки учебной программы              | № 11 от 8.05.2013 г.                                                                             |

## **ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

### **Раздел «Возрастная и педагогическая психология»**

#### **Категория возраста.**

#### **Значения возраста (биологический, психологический, хронологический, социальный, субъективный возраст).**

*Возраст* – конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития, характеризующаяся совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с индивидуальными различиями, являющимися общими для всех нормально развивающихся людей.

*Условный возраст* (возраст развития) – определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании количественно-качественных признаков.

*Биологический возраст* – определяется состоянием функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста.

*Психологический возраст* – определяется путем соотнесения уровня психического (умственного) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

*Хронологический возраст* – возраст отдельного человека, начиная с момента рождения и до конца жизни.

*Социальный возраст* – измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека с тем, что статистически нормально для его сверстников.

*Субъективно переживаемый возраст* – самоощущение человеком своего возраста, зависит от событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

*Нормативные критерии возраста* – принятая культурой возрастная терминология, периодизация жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов.

*Аскриптивные возрастные свойства (возрастные стереотипы)* – черты и свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы.

*Символизация возрастных процессов* – представления о том, как протекают или должны протекать рост, развитие и переход индивида из одной возрастной стадии в другую.

*Возрастные обряды* – ритуалы, посредством которых структурируется жизненный цикл и оформляется взаимоотношение слоев, классов и групп.

*Возрастная субкультура* – специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве «Мы», отличного от всех возрастных общностей.



### Периодизация возрастного (психосексуального) развития (по З. Фрейду)

| Стадии развития             | Эрогенные зоны проявления либидо       | Возрастные задачи стадии                                                                            | Качества, формирующиеся при позитивном варианте развития                                                                                             | Качества, формирующиеся при негативном варианте развития                                                           |
|-----------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Оральная (0 - 1 год)        | Губы и ротовая полость                 | Возникновение чувства зависимости. Становление различия внутреннего и внешнего мира.                | Получение удовольствия от овладения знаниями или владения собственностью. Доверчивый человек – фиксирован на оральном инкорпоративном типе личности. | Оральная агрессия – сарказм, словесная агрессия и любовь к спорам. Курение, грызение ногтей, переедание, жадность. |
| Анальная (1-3 года)         | Анальная область тела                  | Обучение регуляции инстинктивных импульсов – формирование «Супер-Эго»                               | Креативность и продуктивность. Аккуратность, опрятность, бережливость, упрямство.                                                                    | Все виды несдержанности: жестокость, беспричинная деструктивность, своенравие, беспорядочность.                    |
| Фаллическая (3-5 лет)       | Область гениталий                      | Идентификация ребенка с родителем того пола, приобщение к ценностям, ролям и установкам своего пола | Самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление. Главная роль отводится инстанции «Эго».                                                         | Усиленная агрессивность, властолюбие, хвастовство, зазнайство.                                                     |
| Латентный период (5-12 лет) | Уменьшение в силе сексуальных влечений | Переориентация либидо на социальную активность, освоение общечеловеческого опыта                    | Становление интеллектуальных и социальных целей. Установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми.                                       | Асоциальное поведение. Стыд, отвращение, мораль для противостояния сексуальным желаниям.                           |

|                                |                      |                                                                                      |                                                                                                                                       |                                                                                               |
|--------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Гениталь-<br>ная<br>(12-18лет) | Область<br>гениталий | Становление<br>ориентированного<br>на реальность<br>социализированног<br>о взрослого | Формирование<br>зрелой<br>сексуальности,<br>стремление к<br>нормальному<br>общению с<br>представителями<br>противоположног<br>о пола. | Аскетизм,<br>внутренние запреты,<br>интеллектуализация.<br>Гомосексуальность<br>, нарциссизм. |
|--------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|

### Стадии развития личности (по Э. Эриксону)

| Стадии развития                              | Линия нормального развития                                                                                                                                                                                                                                                                  | Линия аномального развития                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Раннее младенчство<br>(от 0 до 1 года)       | ДОВЕРИЕ К ЛЮДЯМ как взаимная любовь, привязанность, взаимное признание родителей и ребенка, удовлетворение потребностей детей в общении.                                                                                                                                                    | НЕДОВЕРИЕ К ЛЮДЯМ как результат плохого обращения матери с ребенком, лишения его любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция.                                                                                                                               |
| Позднее младенчество<br>(от 1 года до 3 лет) | САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ, УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ. Ребенок воспринимает себя как самостоятельного, но пока зависимого от родителей человека.                                                                                                                                                            | СОМНЕНИЕ В СЕБЕ И ГИПЕРТРОФИРОВАННОЕ ЧУВСТВО СТЫДА. Ребенок чувствует свою неспособность, сомневается в своих способностях, испытывает лишения, недостатки в развитии элементарных двигательных навыков. Слабо развита речь, сильное желание скрыть свою ущербность от окружающих людей. Чувство стыда. |
| Раннее детство<br>(около 3-5 лет)            | АКТИВНОСТЬ. Живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение, инициативность.                                                                                                                                                  | ПАССИВНОСТЬ. Вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям и людям, подавленность, уклончивость, отсутствие признаков полоролевого поведения, чувство вины.                                                                                                               |
| Среднее детство (от 5 до 11 лет)             | ТРУДОЛЮБИЕ. Выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитию познавательных и коммуникативных умений и навыков. Постановка перед собой и решение реальных задач, нацеленность фантазии и игры на лучшие перспективы, активное усвоение инструментальных и предметных действий, | ЧУВСТВО СОБСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ. Слаборазвиты трудовые навыки, избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми, острое чувство собственной неполноценности. Чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач.                                                        |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                              | ориентация на задачу.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Подростничество, юность<br>(от 11 до 20 лет) | ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ. Развитие временной перспективы – планов на будущее, самоопределение в вопросах: кем быть? И каким быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Четкая половая поляризация в формах поведения. Формирование мировоззрения. Лидерство в группах сверстников. При необходимости подчинение сверстникам. Становление индивидуальности. | ПУТАНИЦА РОЛЕЙ. Смещение и смешение временных перспектив: мысль не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Потеря трудовой активности. Смещение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании. Путаница в моральных и мировоззренческих установках. |
| Ранняя зрелость<br>(от 20 до 40-45 лет)      | БЛИЗОСТЬ К ЛЮДЯМ. Стремление к контактам с людьми, желание посвятить себя другим людям. Рождение и воспитание детей. Любовь и работа.                                                                                                                                                                                                                                            | ИЗОЛЯЦИЯ ОТ ЛЮДЕЙ. Избегание людей, близких, интимных отношений с ними. Неразборчивые и непредсказуемые отношения. Непризнание, изоляция, состояние одиночества.                                                                                                                                                                                                                                            |
| Средняя зрелость<br>(от 40-45 до 60 лет)     | ТВОРЧЕСТВО. Продуктивная и творческая работа над собой и с другими людьми. Зрелая, полноценная, разнообразная жизнь. Удовлетворенность семейных отношений, гордость за своих детей. Обучение и воспитание нового поколения.                                                                                                                                                      | ЗАСТОЙ. Эгоизм, эгоцентричность, непродуктивность в работе. Ранняя инвалидность. Исключительная забота о себе, всепрощение себя.                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Поздняя зрелость<br>(свыше 60 лет)           | ПОЛНОТА ЖИЗНИ. Постоянные раздумья о прошлом, спокойная и взвешенная оценка прошлого. Принятие прожитой жизни. Способность примериться с неизбежным. Понимание того, что смерть не страшна. Состояние умиротворения.                                                                                                                                                             | ОТЧАЯНИЕ. Ощущение того, что жизнь прожита зря, что времени осталось слишком мало, что оно летит слишком быстро. Осознание бессмысленности жизни, потеря веры в себя и других людей. Желание прожить жизнь заново, стремление получить от нее больше, чем было получено. Ощущение отсутствия в мире порядка, наличия в нем доброго, разумного начала. Боязнь приближающейся смерти.                         |

### Стадии интеллектуального развития детей (по Ж. Пиаже)

| <b>Название стадии и ее возрастные границы</b>     | <b>Характеристика поведения и мышления детей</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Сенсомоторная стадия<br>(от рождения до 1,5-2 лет) | Психологическое отделение ребенком себя от внешнего мира. Познание себя как субъекта действия. Начало волевого управления собственным поведением. Понимание устойчивости, постоянства внешних объектов. Осознание, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах тогда, когда они непосредственно не воспринимаются при помощи органов чувств. |
| Дооперациональная стадия<br>(от 2 до 7 лет)        | Усвоение языка, представление предметов и их образов словами. Эгоцентризм мышления, выражающийся в трудности становления на позицию другого человека, видение явлений и вещей его глазами. Классификация объектов по отдельным, зачастую случайным признакам.                                                                                                      |
| Стадия конкретных операций<br>(от 7 до 12 лет)     | Возникновение элементарных логических рассуждений относительно объектов и событий. Усвоение представлений о сохранении числа (возраста около 6 лет), массы (примерно 7 лет), веса предметов (около 9 лет). Классификация предметов по отдельным существенным признакам.                                                                                            |
| Стадия формальных операций<br>(с 12 лет)           | Способность мыслить логически, пользуясь абстрактными понятиями. Способность выполнять прямые и обратные операции в уме (рассуждения). Формулирование и проверка предположений гипотетического характера.                                                                                                                                                          |

### Теория интенциональности (по Ш. Бюлер)

| <b>Фазы</b> | <b>Возраст</b>     | <b>Намерения</b>                                                                                                                                                                                                           |
|-------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1           | до 15 лет          | Отсутствие четких целей, ребенок живет настоящим и имеет смутное представление о будущем                                                                                                                                   |
| 2           | от 15 до 20 лет    | Человек осознает свои потребности, способности, интересы, осуществляет выбор профессии, партнера, смысла своей жизни (выбор целей происходит на осознанном и неосознанном уровнях).                                        |
| 3           | от 20 до 40-45 лет | Постановка четких и точных целей, позволяющих добиться стабильности на профессиональном поприще и в личной жизни; принимаются решения по созданию и укреплению своей семьи, рождению детей.                                |
| 4           | от 45 до 65 лет    | Человек подводит итоги своей прошлой деятельности и своих свершений, вынужден пересмотреть свои цели с учетом своего профессионального статуса, физического состояния и положения в семье.                                 |
| 5           | 65-70 лет          | Многие люди перестают преследовать цели, которые они ставили перед собой в юности. Оставшиеся силы тратят на семью или различные формы досуга. Осознают свою жизнь как целое, пытаются придать смысл своему существованию. |

### Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина

| Возрастной период                    | Ведущая деятельность                  | Объект познавательной деятельности | Сфера психики преимущественно развивающаяся | Новообразования возраста                                                                 |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Младенческий (0-1 год)               | Непосредственно эмоциональное общение | отношения                          | Личностная (потребностно-мотивационная)     | Потребность в общении и эмоциональном отношении                                          |
| Раннее детство (1-3 года)            | Предметно-манипулятивная              | предметы                           | Познавательные процессы                     | Речь и наглядно-действенное мышление                                                     |
| Дошкольный возраст (3-7 лет)         | Сюжетно-ролевая игра                  | отношения                          | Личностная (потребностно-мотивационная)     | Потребность в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности                |
| Младший школьный возраст (7-11 лет)  | Учебно-познавательная                 | предметы                           | Интеллектуально-познавательная              | Произвольность поведения и психической деятельности, внутренний план действий, рефлексия |
| Подростковый возраст (11-15 лет)     | Интимно-личностное общение            | отношения                          | Личностная (потребностно-мотивационная)     | Стремление к взрослости                                                                  |
| Старший школьный возраст (15-17 лет) | Учебно-профессиональная               | предметы                           | Интеллектуально-познавательная              | Мировоззрение, личностное и профессиональное самоопределение                             |

### Возрастная периодизация В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева

| Ступени субъектности | Период становления со-бытийности |                              | Период становления само-бытийности |                        |
|----------------------|----------------------------------|------------------------------|------------------------------------|------------------------|
|                      | Кризисы рождения                 | Стадии принятия              | Кризисы рождения                   | Стадии принятия        |
| Оживление            | Родовой кризис                   | Новорожденность 0,5-0,4 мес. | Кризис новорожденности 3,5-7 мес.  | Младенчество 6-12 мес. |
| Одушевление          | Кризис младенчества              | Раннее детство 1,5-3         | Кризис раннего                     | Дошкольное детство     |

|                  |                                   |                            |                                   |                          |
|------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
|                  | в<br>11 -18 мес.                  | года                       | детства<br>2,5-3,5 года           | 3-6,5 лет                |
| Персонализация   | Кризис<br>детства<br>5,5-7,5 лет  | Отрочество<br>6,5-11,5 лет | Кризис<br>отрочества<br>11-14 лет | Юность<br>13-18 лет      |
| Индивидуализация | Кризис<br>юности<br>17-21 год     | Молодость<br>19-28 лет     | Кризис<br>молодости<br>27-33 лет  | Взрослость<br>32-42 года |
| Универсализация  | Кризис<br>взрослости<br>39-35 лет | Зрелость<br>44-60 лет      | Кризис<br>зрелости<br>55-65 лет   | Старость<br>62- ...      |
|                  | Кризис<br>индивидуальной<br>жизни |                            |                                   |                          |

### Проблема условий, источников и движущих сил психического развития ребенка

**Условия психического развития** – это внутренние и внешние постоянные действующие факторы, которые влияют на психическое развитие человека, формируя его динамику и определяя конечные результаты

| Внутренние условия<br>(определяются особенностями организма)                                                                                                                                                                                                                                                              | Внешние условия<br>(влияние внешних факторов)                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. <b>Неравномерность</b> развития – личности означает, что в зависимости от психофизиологических особенностей один человек может развиваться быстрее, другой медленнее                                                                                                                                                   | 1. <b>Социальная природа</b> личности – определяется общественными отношениями, в которых она формируется: отношениями, складывающихся в процессе производства и потребления материальных благ, политическими отношениями, идеологическими отношениями, отношениями людей в социальной группе, в которую они входят |
| 2. <b>Интеграция</b> – в развитии личности означает, что все внутренние возможности организма человека в окончательном итоге мобилизуются на достижение его качественного формирования                                                                                                                                    | 2. <b>Целостность</b> – зависит от всего комплекса внешних влияний на нее. Если присутствует доминирующее влияние одних факторов и недостаток других.                                                                                                                                                               |
| 3. <b>Компенсация</b> в развитии личности означает, что, несмотря на возможность существования у того или иного человека определенных генетических или психофизиологических недостатков или особенностей, в ходе его становления и развития как личности он способен достигать хоть и позднее, но полного своего развития | 3. <b>Стадиальность</b> развития личности означает, что человек формируется как личность в определенные периоды своего возрастного и социального становления, для которых могут быть характерны свои особенности и на каждом из которых действуют свои законы                                                       |

## Общая психологическая характеристика младенчества

| Автор             | Наименование<br>возрастного<br>периода | Продолжительнос<br>ть возрастного<br>периода | Ведущая<br>деятельность | Основные<br>психологические<br>новообразования                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Выготский<br>Л.С. | Кризис<br>новорожденност<br>и          | 0-2 месяца                                   |                         | Ребенок<br>отдаляется от<br>матери<br>физически, но не<br>биологически.<br>Основное                                                                                                                                                              |
|                   | Младенческий<br>возраст                | 2 месяца – 1 год                             |                         | Возникает<br>интерес к<br>внешнему миру.<br>Переход к<br>активности.<br>Постепенный рост<br>энергетических<br>ресурсов ребенка<br>и динамическое<br>изменение<br>первоначального<br>отношения к<br>миру. Основное                                |
|                   | Кризис<br>1 года жизни                 |                                              |                         | Становление<br>ходьбы и речи<br>определяют<br>расширение<br>пространства, с<br>которым ребенок<br>стремится<br>познакомиться.<br>Возникают<br>первые акты<br>протеста,<br>оппозиции,<br>реакции не<br>дифференцирован<br>ы по воле и<br>аффекту. |

|                                 |                                            |                                 |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Эльконин Д.Б.                   | Кризис новорожденности<br><br>Младенчество | До 5-6 месяцев                  | Непосредственное-эмоциональное общение | Основное новообразование – комплекс оживления. Появление зрительного и слухового сосредоточения, возможность появления условных рефлексов на зрительные и слуховые раздражители. Очень интенсивное развитие                                                                                                   |
|                                 | Кризис одного года жизни                   | 5-6 месяцев -1 год              | Непосредственное-эмоциональное общение | Возникновение первого организованного направленного действия – акта хватания. Акт хватания определяет возникновение предметного восприятия, восприятия пространства. Акт ходьбы обуславливает расширение пространства, с которым ребенок может знакомиться и отдаление от взрослого. Появляются первые слова. |
| Слободчиков В.И.,<br>Исаев Е.И. | Родовой кризис                             | 2 месяца до рождения – 3 недели |                                        | Появление сосредоточений: пищевого, зрительного, слухового и пр. появление                                                                                                                                                                                                                                    |



|               |                        |                 |  |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------|------------------------|-----------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Новорожденность        | 0,5 - 4 месяца  |  | Формирование особых отношений с матерью (комплекс оживления). Возникновение акта хватания.                                                                                                                                                                  |
|               | Кризис новорожденности | 3,5 - 7 месяцев |  | Появление комплекса коммуникативных телесно-поведенческих                                                                                                                                                                                                   |
|               | Младенчество           | 6 - 12 месяцев  |  | Появление функциональных действий (нанизывание, вкладывание и пр). появление привязанности к определенным людям. Появление речи и простейших актов мышления. Формирование субъектности ребенка в форме эмоционально окрашенного самоощущения защищенности и |
|               | Кризис младенчества    | 11-18 месяцев   |  | Формирование структуры сознания «Мы-они». Возникновение предметного отношения к миру. Обособление от непосредственно-практической связи со взрослым.                                                                                                        |
| Сапогова Е.Е. | Новорожденность        | 0-1 месяц       |  | Появление индивидуальной психической жизни (преобладание нерасчлененных переживаний)                                                                                                                                                                        |

|                |                            |                    |  |                                                                                                                                                                                   |
|----------------|----------------------------|--------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | Младенчество               | 1 месяц –<br>1 год |  | Появление<br>«комплекса<br>оживления».<br>Первоначальное<br>сознание<br>психической<br>общности со<br>взрослым, с<br>матерью,<br>предшествующее<br>выделению<br>собственного «Я». |
| Мухина<br>В.С. | Новорожден-<br>ность       | 0-2 месяца         |  | Чувство доверия к<br>человеку.<br>Вхождение в мир<br>человеческих<br>отношений.                                                                                                   |
|                | Собственно<br>младенчество | 2 месяца – 1 год   |  | Прямохождение.<br>Начало<br>понимания речи.                                                                                                                                       |

### Общая психологическая характеристика раннего детства

| Фамилия,<br>инициалы<br>ученого | Наименован<br>ие<br>возрастного<br>периода | Продолжитель<br>-ность<br>возрастного<br>периода | Ведущая<br>деятельность          | Основные<br>психологические<br>новообразования                                                                                                     |
|---------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Выготский<br>Л.С.               | Раннее<br>детство<br>Кризис 3-х лет        | 1-3 года                                         | Предметная<br>деятельность       | Речь как<br>коммуникативная<br>функция.<br>Возникновение<br>устойчивого,<br>независимого от<br>внешних<br>положений<br>осмысленного<br>восприятия. |
| Эльконин<br>Д.Б.                | Раннее детство<br>Кризис 3-х лет           | 1- 3 года                                        | Предметно-<br>манипулятивна<br>я | Речь. Наглядно-<br>действен-ное<br>мышление.<br>Целеполагание.<br>Появление<br>собственно<br>орудийных                                             |

|                                 |                                                   |                          |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Слободчиков В.И.,<br>Исаев Е.И. | Раннее<br>детство<br>Кризис<br>раннего<br>детства | 1-3 года<br>2,5-3,5 года | Предметные<br>действия     | Синтез самости.<br>Развитие<br>познавательной и<br>двигательной<br>активности.<br>Формирование<br>наглядно-<br>действенного и<br>первичных форм<br>наглядно-<br>образного<br>мышления.<br>Становление<br>первичного<br>идеального,<br>внутреннего<br>плана действий,<br>плана<br>представлений.<br>Складываются<br>основные |
|                                 |                                                   |                          |                            | Симптомы<br>негативизма,<br>упрямства,<br>строптивости,<br>своеволия,<br>своенравия,<br>проявления                                                                                                                                                                                                                          |
| Мухина<br>В.С.                  | Ранний<br>возраст                                 | 1-3 года                 | Предметная<br>деятельность | Развитие речи.<br>Развитие<br>соотносящих и<br>орудийных<br>действий.<br>Освоение<br>замещений.                                                                                                                                                                                                                             |
| Сапогова<br>Е.Е.                | Раннее<br>детство                                 | 1-3 года                 |                            | Предметная<br>деятельность.<br>Возникновение<br>речи.<br>Развитие<br>самостоятельной                                                                                                                                                                                                                                        |

|                  |                   |           |                            |                                                                                                                                                                                                         |
|------------------|-------------------|-----------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Немов Р.С.       | Ранний<br>возраст | 1 -3 года | Предметная<br>деятельность | Способность<br>понимать,<br>развитие<br>подражания,<br>появление первых<br>признаков<br>эгоцентрической<br>речи.<br>Сознательно<br>контролируемые<br>процессы                                           |
| Ермолаев<br>М.В. | Ранний<br>возраст | 1-3 года  | Предметная<br>деятельность | Качественное<br>изменение<br>понимания речи,<br>«языковые»<br>открытия,<br>формирование<br>собственной<br>активной речи,<br>усвоение<br>грамматических<br>форм родного<br>языка. Развитие<br>зрительной |
|                  |                   |           |                            | предметах и<br>способах их<br>употребления.<br>Начало<br>формирования<br>знаковой<br>(символической)<br>функции<br>сознания.                                                                            |

## Общая психологическая характеристика дошкольного возраста

| Фамилия, инициалы ученого       | Наименование возрастного периода   | Продолжительность возрастного периода | Ведущая деятельность | Основные психологические новообразования                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Выготский Л.С.                  | Дошкольное детство<br>Кризис 7 лет | 3-7 лет                               | Сюжетно-ролевая игра | Новые отношения между мышлением и действиями ребенка.<br>Появление воображения.<br>Начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.<br>Переживания приобретают смысл.<br>Возникает аффективное                                                                                           |
| Эльконин Д.Б.                   | Дошкольный возраст<br>Кризис 7 лет | 3-7 лет                               | Сюжетно-ролевая игра | Возникновение первого схематичного абриса детского мировоззрения.<br>Возникновение первых этических инстанций.<br>Соподчинение мотивов.<br>Возникновение произвольного поведения.<br>Возникновение личного сознания. Потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.<br>Обобщение |
| Слободчиков В.И.,<br>Исаев Е.И. | Дошкольное детство                 | 3,0 - 6,5 лет<br><br>5,5 - 7,5 лет    | Игра                 | Синтез субъекта собственных действий; изменение телесности ребенка; начало ориентирования в общем смысле человеческой деятельности, формирование переживаний, чувств, появление чувства долга; возникновение субъективного поведения; развитие воображения, наглядно-образного и затем                       |

|               |                                      |               |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------|--------------------------------------|---------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Кризис детства                       | 5,5-7,5 лет   |      | <p>воззрения новая форма речи в виде монолога; новая функция речи - планирование и регулирования собственной деятельности; формирование интеллектуального сотрудничества со взрослыми; самооценка и осознание своих переживаний. Утрата непосредственности и наивности; формирование чувства собственного достоинства, становление самосознания; сознательность подражания; стремление к социальному положению школьника.</p> |
| Мухина В.С.   | Дошкольный возраст                   | 3 - 6 лет     | Игра | <p>Развитие рефлексии. Развитие знаковой функции сознания. Развитие представлений об относительности мира постоянных вещей.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Сапогова Е.Е. | Дошкольный возраст<br>Кризис 6-7 лет | 3 - (6-7) лет | Игра | <p>Возникновение иерархии мотивов. Начальные элементы произвольности. Развитие воображения. Понимание норм и правил социальных взаимоотношений. Мышление приобретает форму наглядно-образного. Речь начинает выполнять функции планирования и регуляции деятельности. Появление элементов социальной и личностной рефлексии. Дифференциация внешнего и внутреннего мира. Возникновение</p>                                    |

|                |                    |               |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------|--------------------|---------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                    |               |                      | <p>осмысленной ориентировки в собственных переживаниях. Возникновение «внутренней позиции». Появление эгоцентрической речи. Возникновение нравственной саморегуляции поведения. Появление социальных мотивов, стремление к самоутверждению, ориентацию на мнение окружающих людей. Становление потребности в достижении. Возникновение «внутренней позиции». Появление самосознания. Возникновение образного и внутреннего символического плана действий.</p>                |
| Ермолаева М.В. | Дошкольный возраст | 3 - (6-7) лет | Сюжетно-ролевая игра | <p>Ориентация на окружающих людей, умения оценивать свои действия и поступки с точки зрения требования окружающих людей (т.е. с общественной точки зрения); развитие личностных механизмов поведения - контроль и самоконтроль, оценка и самооценка, формирование самосознания; формирование эмоциональной сферы; возникновение воли как способности управлять поведением; осмысленная речь, усвоение сенсорных эталонов; рост устойчивости внимания; образное мышление.</p> |

## Общая психологическая характеристика младшего школьного возраста

| Фамилия, инициалы ученого       | Наименование возрастного периода          | Продолжительность возрастного периода | Ведущая деятельность  | Основные психологические новообразования                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Выготский Л.С.                  | Школьный возраст<br>Кризис 13 лет         | 8-13 лет                              | Учебная деятельность. | Произвольное и осознанное внимание (новое соотношение фигуры и фона ситуации). Осмысленная мнемоническая деятельность. Рефлексия, которая преобразует познавательную деятельность учащихся, характер их отношения к себе и к                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Эльконин Д.Б.                   | Младший школьный возраст<br>Кризис 11 лет | 7-11 лет                              | Учебно-познавательная | Произвольность. Внутренний план действий. Самоконтроль. Рефлексия. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Интеллект опосредует развитие всех других функций. Формирование теоретического мышления. Произвольность и осознанность всех психических процессов, их внутреннее опосредствование. Осознание своих собственных изменений в результате развития                                                                                                                                                                                                                          |
| Слободчиков В.И.,<br>Исаев Е.И. | Отрочество                                | 6,5 -11,5 лет                         | Учебная деятельность  | Синтез субъекта собственных действий. Развитие теоретического сознания и мышления. Произвольность, намеренность и осмысленность в поведении. Умение ставить цели, контролировать деятельность. Формирование анализа, планирования рефлексии. Абстрактность и обобщенность мышления. Восприятие как организованное наблюдение. Интеллектуальный характер памяти. Целенаправленность и произвольность внимания, увеличение его объема распространенности. Повышение устойчивости эмоциональных состояний, формирование высших чувств. Стремление занять определенное место в системе отношений среди |



|               |                          |                     |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------|--------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мушина В.С.   | Младший школьный возраст | (6-7) – (9-10) лет  | Учебная деятельность            | <p>Усвоение специальных психофизических действий по обслуживанию учебной деятельности.</p> <p>Предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению.</p> <p>Формирование особой рефлексии, связанной с умственными операциями.</p> <p>Развитие адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций.</p> <p>Овладение содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.).</p> <p>Совершенствование рефлексии на себя и на других, упражнения воли к достижению цели.</p> <p>Превращение освоения речи в речевую деятельность.</p> <p>Произвольность и самостоятельность внимания, памяти, воображения.</p> <p>Переживание своей «самости», притязания на признание окружающих, развитие самоконтроля и самооценки.</p> |
| Сапогова Е.Е. | Младший школьный возраст | (6-7) – (9-11) лет  | Учение                          | <p>Интеллектуальная рефлексия.</p> <p>Произвольность.</p> <p>Внутренний план действий.</p> <p>Развитие произвольности внимания, памяти, воображения, восприятия.</p> <p>Освоение классификации, сравнения, аналитико-синтетического типа деятельности.</p> <p>Появления «Я-концепции», единства личности.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Немов Р.С.    | Младший школьный возраст | (6-7) – (10-11) лет | Учебная и трудовая деятельность | <p>Опосредствованные произвольно регулируемые познавательные процессы.</p> <p>Различение ребенком своих возможностей и способностей.</p> <p>Развитие самостоятельности.</p> <p>Появляется понимание относительности существующих норм (нравственный релятивизм).</p> <p>Появление значимых</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                   |                                |               |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------|--------------------------------|---------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ермолаева<br>М.В. | Младший<br>школьный<br>возраст | 7-(10-11) лет | Учебная<br>деятель-<br>ность | <p>Произвольность и осознанность всех психических процессов, их внутреннее опосредование. Зарождение рефлексии.</p> <p>Формирование целенаправленного произвольного наблюдения и внимания.</p> <p>Появление сознательного управления памятью и регулирования ее проявлениями (запоминанием, воспроизведением, припоминанием).</p> <p>Развитие репродуктивного воображения.</p> <p>Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер, преобразуется в теоретическое дискурсивное.</p> <p>Овладение своим поведением.</p> <p>Формирование высших чувств: эстетических, социальных.</p> |
|-------------------|--------------------------------|---------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Общая психологическая характеристика подросткового возраста

| Фамилия, инициалы ученого       | Наименование возрастного периода      | Продолжительность возрастного периода | Ведущая деятельность                                                                              | Основные психологические новообразования                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Выготский Л.С.                  | Пубертный возраст<br>Кризис 17 лет    | 14 - 17                               | Общение со сверстниками                                                                           | Чувство взрослости. Самосознание - социальное сознание, повернутое вовнутрь. Процесс образования понятий, развитие интеллектуальной                                                                                                                                                                                                       |
| Эльконин Д.Б.                   | Подростковый возраст<br>Кризис 15 лет | 11 - 15                               | Деятельность общения в процессе обучения и труда                                                  | Контролирование своего поведения, проектирование его на основе моральных норм. Стремление к «взрослости» (чувство взрослости и стремление к взрослости). Усвоение моральных норм.                                                                                                                                                         |
| Слободчиков В.И.,<br>Исаев Е.И. | Кризис отрочества                     | 11 - 14                               | Общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину); общественно значимая деятельность (по В.В. Давыдову) | Бурные изменения в физиологии и внешнем облике. Половое созревание. Возникновение самосознания, потребность познать самого себя как личность. Формирование чувства взрослости. Теоретическое мышление в учебной деятельности. Внутренняя рефлексия, открытие собственного Я. Потребность в автономии от взрослых в суждениях и поведении. |
| Мухина В.С.                     | Отрочество (подростковый возраст)     | (11-12) - (14-15)                     | Общественно полезная деятельность                                                                 | Сензитивность к социальным явлениям. Рефлексия на себя и других. Потребность к идентификации со сверстниками и кумиром.                                                                                                                                                                                                                   |

|                |                                           |                   |                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------|-------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Немов Р.С.     | Подростковый возраст                      | (11-12) - (14-15) | Общение, труд                                                                   | Развитие самосознания, самоуправления и самоконтроля. Соединение памяти и мышления. Способность к разным видам научения. Повышенная интеллектуальная активность. Возникновение теоретизирования интеллектуальных обобщений. Появление избирательности и самостоятельности в                                                                                                                                                                                          |
| Сапогова Е.Е.  | Подростковый возраст (отроческий возраст) | (9-11) - (14-15)  | Общение со сверстниками и общественно-полезная деятельность.                    | Чувство взрослости. Перестройка мотивационной сферы – изменение смысла уже существующих мотивов. Появление элементов теоретического мышления. Профессиональная направленность                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Ермолаева М.В. | Подростковый возраст                      | (10-11) - (15-16) | Социально признаваемая и социально одобряемая деятельность (по Д.И.Фельдштейну) | Осознание своего Я и утверждение во взрослом мире. Личностная рефлексия, тенденция к самостоятельности и потребность в ее признании. Развитие социальной ответственности. Потребность в самоопределении и самореализации, «Чувство взрослости» - центральное в сфере чувств. Развитие потребности быть принятым, признанным и уважаемым коллективом сверстников. Способность эмпатии по отношению к взрослым. Восприятие становится избирательным, целенаправленным, |

**Общая психологическая характеристика юношеского возраста  
(по взглядам отечественных ученых)**

| <b>Фамилия, инициалы ученого</b> | <b>Наименование возрастного периода</b> | <b>Продолжительность возрастного периода</b> | <b>Ведущая деятельность</b>                   | <b>Основные психологические новообразования</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Эльконин Д.Б.                    | Ранняя юность                           | 15-17                                        | Учебно-профессиональная                       | Мировоззрение.<br>Профессиональные интересы.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Слободчиков В.И.,<br>Исаев Е.И.  | Юность<br>Кризис юности                 | 13-21                                        | Учебно-профессиональная деятельность.<br>Труд | Синтез личностного способа бытия.<br>Саморефлексия. Осознание собственной индивидуальности.<br>Появление жизненных планов.<br>Готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни.<br>Постепенное вращение в различные сферы жизни.<br>Становление мировоззрения.<br>Становление авторства в собственной жизни.<br>Выработка собственного мировоззрения.<br>Определение своей самобытности и уникальности.                                                           |
| Мухина В.С.                      | Юность                                  | (15-16)-<br>(21-25)                          |                                               | Возможность второго рождения личности.<br>Формирование внутренней позиции по отношению к себе, другим людям, к моральным ценностям.<br>Пробуждение стремления к противоположному полу.<br>Идентификация с собой, со сверстниками. Формирование защитных механизмов от стороннего вторжения.<br>Самостоятельное определение своей судьбы.<br>Планирование своего места среди людей, своей деятельности. Развитие механизмов идентификации - обособление (уточнение сферы чувствования, сопереживания и |

|                    |                      |            |                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------|----------------------|------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ермолаева<br>М.В.. | Юношеский<br>возраст | (17-18)-23 | Профессионально<br>е само-<br>определение    | <p>Формирование мировоззрения. Развитие самосознания. Потребность в определении смысла жизни. Расширение системы ценностей, формирование нравственного стержня. Построение жизненных планов, устремленность в будущее.</p> <p>Выравнивание (по сравнению с подростковым) общего эмоционального самочувствия.</p> <p>Прилив жизненных сил. Повышение эмоциональной восприимчивости, рост способности к сопереживанию.</p> <p>Обострение эстетических переживаний, развитие чувства долга, ответственности, убеждений.</p> <p>Формирование</p> |
| Сапогова<br>Е.Е..  | Юношеский<br>возраст | (14-15)-18 | Учебно-<br>профессиональная<br>деятельность. | <p>Становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Определение своего места в жизни и внутренней позиции, формирование мировоззрения.</p> <p>Моральное сознание и самосознание.</p> <p>Развитие теоретического (гипотетико-дедуктивного, абстрактного) мышления. Философская рефлексия.</p> <p>Тяга к абстрагированию. Увеличение степени индивидуализации в интересах и способностях.</p> <p>Формирование индивидуального стиля</p>                                                                                          |

## Словарь терминов

**Акмеология** - научное направление, развивающееся на стыке естественных, гуманитарных, общественных и технических дисциплин и изучающее феноменологию развития человека, его наивысшие творческие достижения на этапе зрелости.

**Акселерация** – процесс ускоренного соматического развития и физиологического созревания организма человека.

**Активность личности** – способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении; интегральная характеристика активности личности – активная жизненная позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела.

**Акцентуации характера** – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

**Антропоморфизм** – форма идентификации, позволяющая своеобразно познавать мир.

**Беседа** – метод получения информации на основе вербальной коммуникации исследователя с испытуемым и установления между ними доверительных отношений.

**Близнецовый метод** – метод психологического исследования, заключающийся в исследовании особенностей развития монозиготных и дизиготных близнецов.

**Ведущая деятельность** – деятельность в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и развитие у человека основных психологических новообразований на данной ступени развития.

**Взрослость (зрелость)** – период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человеческой личности.

**Внутренний план действий** – умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата.

**Внутренняя позиция школьника** – стремление приобщиться к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности через принятие и реализацию новой социальной роли – школьника.

**Возраст** – категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития.

**Возраст психологический** – определенная, качественно своеобразная ступень онтогенетического развития, обуславливаемая закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющая конкретно-историческое происхождение.

**Возраст хронологический** - длительность существования вида с момента его рождения.

**Возрастная психология** – отрасль психологической науки, изучающая механизмы и закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.

**Высшие психические функции** – сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К ним относятся речь, произвольное мышление, творческое воображение, произвольное внимание и пр.

**Госпитализм** – совокупность психических и соматических расстройств, возникающих у детей в первые годы жизни и вызванных длительным дефицитом общения.

**Готовность к школе** – определенный уровень развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности.

**Движущие силы** – противоречия, определяющие ход психического и личностного развития человека в онтогенезе.

**Девиантное (отклоняющееся) поведение** – действия не соответствующие оригинально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям и приводящие нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Основными видами девиантного поведения являются преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийство, проституция.

**Депривация** – сенсорная недостаточность, которая может привести к потере ориентации. Психическая депривация возникает чаще всего у детей, находящихся длительное время вне семьи, в учреждениях интернатного типа. Специфика психического развития проявляется в несформированности внутреннего идеального плана: в связанности мышления, мотивации поведенческих реакций внешней ситуацией.

**Детская продуктивная деятельность** – конструктивная, изобразительная деятельность ребенка с целью получения продукта (постройки, рисунка, аппликации, лепной поделки и т. п.), обладающего определенными заданными качествами.

**Детская субкультура** – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности, форм общения, осуществляемых в детских сообществах данной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

**Деятельность** – активность, направленная на реализацию значимых для человека потребностей и преобразование окружающей среды.

**Дивергентное мышление** (творческое) – вид мышления, характеризующийся нахождением нескольких правильных ответов в ходе решения какой-то задачи или проблемной ситуации.

**Жизненный путь** – история формирования и развития личности в определенном обществе, развитие человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.



**Жизненный стиль** – уникальный способ, выбранный каждым человеком для следования жизненной цели, интегрированный стиль приспособления к жизни и взаимодействия с жизнью вообще.

**Жизненный сценарий** – постепенно разворачивающийся, формирующийся в детстве, во многом под влиянием родителей, жизненный план поступков и действий, которые человек намерен совершить в будущем.

**Закономерность** - способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей.

**Законы психического развития** – законы, которые описывают изменения, происходящие в психологии и поведении человека при его переходах из одного возраста в другой, а также причины таких изменений

**Закономерности развития:** неравномерность, гетерохронность, сенситивность, кумулятивность, дивергентность-конвергентность, дифференциации и интеграции, неустойчивость развития, компенсаторный характер психики.

**Знаковая (символическая) функция** – возможность использовать один объект в качестве заместителя другого.

**Зона ближайшего развития** – область еще не созревших, но созревающих психических процессов.

**Игра (детская)** – исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в любой условной форме.

**Идентификация** – процесс и результат самоотождествления с другим человеком, группой, образом или символом на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение их в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей и образцов.

**Идентичность** – чувство самостождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям (по Э. Эриксону).

**Идентичность коллективистская** – возникающая в совместной деятельности форма гуманных отношений, при коей переживания одного из группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на устранение фрустрирующих воздействий.

**Изучение продуктов деятельности** - метод психологического исследования, характеризующийся выявлением результатов деятельности с последующим их сопоставлением с нормативными показателями и установлением их соответствия (несоответствия).

**Компетентность** – характеристика личностного новообразования дошкольного детства, вбирающая в себя результаты развития базисных качеств личности ребенка. Это гармоничное сочетание «хочу и могу», сформированность определенных умений и навыков.

**Комплекс «оживления»** - эмоционально положительная сенсомоторная реакция ребенка на близкого для него человека, выражающаяся в проявлении радости (улыбка), общей двигательной активности и звуковой активности.

**Конвергентное мышление** - вид мышления, характеризующийся нахождением одного верного варианта решения задачи (проблемы).

**Кризисы возрастные** – особые периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями, проявляющимися во взаимоотношениях детей со взрослыми, в смене ведущей деятельности, в изменении «социальной ситуации развития», поведении, перестройки всей структуры сознания ребенка.

**Критический возраст** (кризис психического развития) – есть психологический возраст, характеризующийся стремительными изменениями в психическом развитии ребенка, связанный с динамикой преобразования социальной ситуации развития.

**Маскулинность** - нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин; элемент полового символизма, связанный с дифференциацией половых ролей.

**Метод** – научный способ организации и осуществления исследования.

**Методология** – система принципов и способов организации и построения теоретического и практического знания.

**Мировоззрение** – совокупность взглядов человека на мир и себя в этом мире, и обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции человека, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.

**Младенчество** - период в развитии человека от момента возникновения комплекса «оживления» до конца 1 года жизни

**Мотив достижения успеха** – потребность в достижении, переживаемое человеком как стремление к успеху, представляющему собой разницу между прошлым уровнем исполнения и настоящим, это соревнование с самим собой за успех, стремление к улучшению результатов любого дела, за которое борется человек.

**Мотив избегания неудач** - стремление человека в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи особенно там, где результаты его деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми.

**Наблюдение** – метод психологического исследования, характеризующийся фиксацией чувственно воспринимаемых данных.

**Наглядно-действенное мышление** - вид мышления, характеризующийся решением задачи на основе практической преобразовательной деятельности с реальными предметами

**Наглядно-образное мышление** - вид мышления, характеризующийся решением задачи на основе оперирования представлениями (образами) предметов и явлений окружающего мира.

**Наследственность** – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

**Низшие психические функции** – психические процессы наличествующие как у человека, так и у животных.

**Новообразования** – это качественные преобразования личности и психики человека, возникающие в процессе реализации ведущей деятельности

возрастного периода, являющиеся одновременно продуктом возрастного развития и предпосылкой дальнейшего развития. Возрастные новообразования (по Л.С. Выготскому) – новый тип строения личности и деятельности, психические и социальные изменения, которые впервые возникают на конкретной возрастной стадии и которые определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход развития в данный период.

**Новорожденность** – период в развитии человека от момента рождения до возникновения комплекса «оживления».

**Обособление** – механизм установления с другим человеком отношений на социально приемлемых началах, дающих возможность общающимся сохранять свою индивидуальность, чувство собственного достоинства и тем самым реализовывать свои притязания на признание.

**Одиночество** – физическое и психологическое чувство разобщенности и социальной изоляции личности. Эмоциональные проявления одиночества выражаются. Одиночество вызывает иногда психосоматические заболевания: головную боль, плохой аппетит, быструю утомляемость.

**Онтогенез** – процесс индивидуального развития человека

**Орудийные действия** - активность ребенка с предметами, предполагающая изменение одного предмета при помощи другого предмета (например, забивает гвоздики игрушечные молоточком).

**Перцептивные действия** – действия по восприятию объектов социальной действительности, приводящие к построению образа, адекватного предметному миру.

**Подростковый кризис** – период онтогенеза, характеризующийся резкими психологическими изменениями.

**Половая идентификация** – отождествление человеком себя с представителем своего пола с последующим освоением гендерных моделей поведения, характерных для представителей своего пола.

**Предмет возрастной психологии** – особенности онтогенетического развития человека (формирование его когнитивной и личностной сферы).

**Предметно-манипулятивная деятельность** – деятельность ребенка, содержанием которой являются предметные манипуляции. В отличие от предметной деятельности, содержанием которой являются истинно предметные действия, здесь речь идет о культурно обусловленных способах употребления предметов.

**Предметно-орудийная деятельность** – целенаправленная форма активности ребенка, в основе которой лежит его познавательная потребность, основным ее содержанием является овладение объектом как предметом культуры, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт данного сообщества.

**Предметные действия** – это действия, осуществляемые с теми или иными предметами в соответствии с их назначением (функцией)

**Предпосылками психического развития** человека являются наследственность и врожденность

**Привязанность** – избирательное отношение ребенка к матери или лицу ее заменяющему, обеспечивающее ребенку надежную безопасность и эмоциональную поддержку

**Психическое развитие** – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека

**Психологический рост** – движение человека от центрированности на себя и целей личностного превосходства к задачам конструктивного овладения средой и социально полезного развития, сотрудничества с людьми.

**Развитие психики** – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

**Рекапитуляция** – краткое, сжатое во времени повторение в онтогенезе признаков филогенетических форм.

**Ретардация** – процесс противоположный акселерации, характеризуется замедлением темпов соматического развития и физиологического созревания, темпов психического развития человека.

**Референтно-значимая деятельность** – деятельность, в которой удовлетворяется органически присущая подростку потребность в высоком престижном статусе среди сверстников и чрезмерная чувствительность к мнению окружающих. Через нее происходит выбор среды общения, интериоризация ценностно-нормативных представлений общества, усваивается характер межличностных отношений в группе. Р-з. д. выступает основным ведущим транслятором социального опыта в подростковом возрасте.

**Референтность** – (от лат. referens – сообщающий) – отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц.

**Референтная группа** – общность людей, цели, мнения и ценности которой разделяет личность и стремиться им подражать.

**Рефлекс** – опосредованная нервной системой закономерная ответная реакция организма на раздражитель.

**Рефлексия** – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, а также осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению, т.е. это осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению.

**Рост** – процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции.

**Самовоспитание** – сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности.

**Самоопределение (профессиональное, нравственное)** – сознательный акт выявления и утверждения собственных позиций (взглядов, точек зрения) в ходе выбора профессии, нравственных норм, которыми человек в дальнейшем руководствуется в своей жизни.

**Самосознание** – осознание человеком себя и своих индивидуальных особенностей.

**Самоконтроль** – осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний.

**Саморегуляция** – целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности.

**Самоутверждение** – стремление человека к сохранению высокой самооценки и подтверждение ее справедливости в оценках других людей, а также вызванное этим стремлением поведение.

**Сензитивный период** – оптимальный с точки зрения внутренних и внешних условий период для развития тех или иных психических процессов, свойств.

**Сенсомоторная координация (зрительно-моторная координация)** – осуществление координированных движений, осуществляемых под контролем зрения.

**Символическая функция сознания** выражается в появлении действий с предметами-заместителями реальных предметов.

**Ситуативно-деловое общение** – общение ребенка со взрослым в процессе совместных действий с предметами, целью общения является совместное действие.

**Ситуативно-личностное общение** – общение ребенка со взрослым, направленное на реализацию потребности ребенка в любви, ласке, внимании и заботе.

**Созревание** – проявление в онтогенезе унаследованных особенностей.

**Соотносящие действия** – активность ребенка с предметами, направленная на установление взаимнооднозначного соответствия между ними (например, собирает матрешку, пирамидку).

**Социальная позиция** – место, положение индивида в системе отношений в обществе, определенное по ряду специфических признаков и регламентирующее стиль поведения.

**Социальная ситуация развития** (по Л.С. Выготскому) – это специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта с социальной действительностью, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми.

**Социальная улыбка** – эмоциональная реакция ребенка в ответ на голос матери или ее появление в поле зрения ребенка, знаменует завершение периода новорожденности и наступление периода младенчества.

**Социогенез** – развитие высших психических функций, личности обусловленное особенностями социализации.

**«Спонтанная» («гастическая») улыбка** – улыбка новорожденного, проявляющаяся или спонтанно, или при реализации каких-либо потребностей.

**Стабильный возраст** – есть психологический возраст, характеризующийся медленно и незаметно протекающими изменениями в психическом развитии ребенка.

**Старость** – заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отказом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества.

**Тест** – метод психологического исследования, система специальных стандартизированных заданий посредством которых выявляются психологические качества и свойства человека.

**Усвоение социальных ролей** – процесс приобретения и осуществления индивидом совокупности действий, ожидаемых социальным окружением.

**Условиями психического развития** являются обучение, воспитание, общение, деятельность

**Установка** – готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий к действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый, целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной избирательной активности человека.

**Факторы психического развития личности** – объективно существующее (среда, генетика), что с необходимостью определяет ее жизнедеятельность в самом широком смысле этого слова

**Феминность** - нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для женщин; элемент полового символизма, связанный с дифференциацией половых ролей.

**Филогенез** – процесс становления психологических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

**Фрустрация** – психическое состояние, вызываемое объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели, интенсивное переживание неудачи.

**Центрация** - восприятие мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции.

**Честолюбие** – выраженность в личности мотивов достижения первенства, стремление к славе, к получению наград, к почетному положению в какой-либо деятельности, сфере общественной жизни

**Чувство взрослости** – новообразование подросткового периода, потребность подростка быть и считаться взрослым человеком.

**Школьная зрелость (функциональная готовность)** – это уровень морфологического и функционального развития, при котором требования систематического обучения, интеллектуальные и физические нагрузки не влияют негативно на развитие ребенка

**Эгоцентризм** - неспособность индивида, сосредотачиваясь на собственных интересах, изменять исходную познавательную способность, позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже при наличии противоречащей его опыту информации

**Эгоцентризм мышления** – скрытая умственная позиция, означающая неспособность индивида изменить исходную позицию по отношению к

некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом очевидных противоречий

**Эгоцентрическая речь** - речь, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность ребенка.

**Эксперимент** – метод психологического исследования, характеризующийся созданием искусственной ситуации, посредством которой осуществляется актуализации интересующих исследователя индивидуальных особенностей испытуемых.

**Эмоциональная депривация** – продолжительное более или менее полное лишение человека эмоциональных впечатлений.

**Юность** – период в развитии человека соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни, время поиска, выбора и построения замысла своего человеческого существования, как проекта основных направлений самоосуществления, самосозидания в культуре.

**Я-концепция** – целостный образ собственного Я человека, представляющий собой относительно устойчивую, в большей или меньшей степени осознаваемую систему представлений человека о самом себе.