

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

Факультет социально-педагогических технологий
Кафедра возрастной и педагогической психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 Е.В. Бондарчук
«04» апреля 2018 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 В.В. Мартынова
«04» апреля 2018 г.


УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

«ПСИХОЛОГИЯ»

для специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая
помощь

Составители:

Бондарчук Е.В., заведующий кафедрой возрастной и педагогической
психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;

Грицевич Т.Д., доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка», кандидат психологических наук, доцент;

Лобанов А.П., профессор кафедры возрастной и педагогической психологии
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка», доктор психологических наук, профессор

Рассмотрено и утверждено

на заседании совета БГПУ 26.04. 2018 г., протокол № 8

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс (УМК) по учебной дисциплине «Психология» является электронным ресурсом, сопровождающим изучение данной дисциплины; он помогает в усвоении её основных положений, выработки навыков верного применения психологических знаний в профессиональной сфере. УМК разработан в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь.

Учебно-методический комплекс является вспомогательным информационным образовательным ресурсом, также может быть использован при дистанционном обучении. Он обеспечивает эффективную самостоятельную работу студентов в соответствии с рабочим учебным планом по изучаемому учебному курсу, на дневной и заочной формах получения образования.

УМК облегчает освоение изучаемого материала, допускает использование индивидуальных траекторий обучения в соответствии с потребностями обучающегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными и техническими возможностями; предоставляет большие возможности для самопроверки на всех этапах самостоятельной работы.

Основной **целью** УМК является оказание информационной помощи обучающимся в процессе овладения системой теоретических знаний в области психологии, ознакомления с основными методами и направлениями исследований, формирование у студентов целостного представления о процессе развития психологических знаний, трансформации предмета, методов, основных проблем психологии в их связи с общественно-историческими условиями, ситуацией в других науках.

Достижению названной цели будет способствовать решение следующих **задач** УМК:

- 1) обеспечение эффективного освоения учебного материала по учебной дисциплине «Психология» для специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь;
- 2) усвоение категориального аппарата психологии, проблематики исследования основных научных школ и направлений;
- 3) оказание помощи в подготовке тем, вынесенных на самостоятельное изучение;
- 4) изучение возможностей применения психологических знаний в области истории психологии, общей и когнитивной психологии на практике;
- 5) формирование профессиональных компетенций студентов в процессе изучения дисциплины.

Содержание учебной дисциплины «Психология» представлено в трех блоках – «Введение в психологию», «История психологии» и «Когнитивная психология».

Содержание учебной дисциплины раскрывается в следующих темах по блоку **«Введение в психологию»**:

- Предмет, задачи и принципы современной психологии;
- Методы психологии;
- Психика, ее возникновение и развитие;
- Сознание и неосознаваемые процессы;
- Психологическая категория деятельности;
- Место психологии в системе наук,

по блоку **«История психологии»**:

- Введение в историю психологии;
- Античная психология;
- Развитие психологических знаний в Средние века и в эпоху Возрождения;
- Развитие философско-психологических знаний в XVII-XIX вв.;
- Предпосылки становления научной психологии в Европе в XIX в.;
- Выделение психологии в самостоятельную науку; становление научной психологии в Западной Европе и США. Развитие психологии в дореволюционной России;
- Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX- XX вв.;
- Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX- XX вв.;
- Развитие психологии в Беларуси,

по блоку **«Когнитивная психология»**:

- Когнитивная парадигма и когнитивная психология;
- Интеллект и когнитивные стили;
- Сенсорно-перцептивный уровень;
- Когнитивный уровень.

Структура УМК

Учебно-методический комплекс представляет собой функционально завершенную и достаточно автономную систему учебных, методических, и информационных материалов по учебной дисциплине «Психология».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

«Введение в психологию»

Тема 1. Предмет, задачи и принципы современной психологии (Лекции 1 - 3)

1. Становление предмета психологии. Донаучный этап. Психология как наука о душе.
2. Становление предмета психологии. Психология как наука о сознании.
3. Становление предмета психологии. Психология как наука о поведении.
4. Психические явления и психологические факты.

Экспериментальная психология родилась в середине XIX века в первой психологической лаборатории, которую возглавлял немецкий ученый Вильгельм Вундт. Труды методологов науки – О. Конта, Г. Спенсера, Дж. Ст. Милля – констатировали начало новой эпохи цивилизации, основанной на достижениях научно-теоретического прогресса, которые не мыслимы без человеческого творчества. Практически все основные отрасли современной фундаментальной психологии возникли в конце XIX века: экспериментальная психология познавательных процессов – в работах Г. Фехнера, Г. Гельмгольца, И. Мюллера; дифференциальная психология – Д. Кэттелла, Ф. Гальтона; социальная психология – в работах Э. Дюркгейма, В. Вундта, В. М. Бехтерева. Поэтому, историки психологии традиционно выделяют два периода в становлении и развитии психологических знаний: донаучный (VI в. до н. э. – XVII в. н. э.) и научный (XVII в. – XXI в.). Также известно, что специфика науки определяется ее предметом – что она изучает. За всю историю развития психологических знаний известны три определения предмета психологии: как науки о душе, о сознании, о поведении. Рассмотрим содержание психологических представлений на каждом этапе развития психологической науки.

1. Психология как наука о душе

Представления о душе существовали уже в древнейшие времена и предшествовали первым научным взглядам на ее природу. Они возникали в системе первобытных верований людей, в мифологии и религии. И по форме, и по содержанию данные представления являлись донаучными и вненаучными.

Впервые научные представления о душе возникли в древней философии и составили учение о душе. Это учение является первой формой знаний, в системе которой начали развиваться психологические представления. Психологические проблемы явились частью философии, они возникали неизбежно, так как предметом философских размышлений, направленных на рациональное объяснение познаваемой реальности, был мир в целом, включая вопросы о человеке и его душе.

Исследования показали, что определяющее влияние на последующее развитие европейской культуры оказала философия Древней Греции,

особенно таких выдающихся ее представителей, как Сократа (470–399 г. до н. э.), Платона (427–347 г. до н. э.) и Аристотеля (384–322 г. до н. э.).

Наиболее последовательно и обоснованно сформулировал первые психологические понятия Сократ. В учении о душе он впервые указал на разграничение между душой и телом и провозгласил нематериальность и невещественность души. Он определил душу отрицательно, как нечто, отличное от тела.

Центральной философской проблемой Платона явилось учение об идеях. Идеи – это истинно сущее бытие, неизменяемое, вечное, не имеющее возникновения, не осуществленное в какой-либо субстанции. Они незримы, существуют самостоятельно от чувственных вещей.

В отличие от идей, материя – это бесформенное небытие. Это ничто, которое может стать любой вещью, то есть всем, при соединении с определенной идеей. В таком контексте душа выступает как начало, посредствующее между миром идей и чувственных вещей.

Душа существует прежде, чем она вступает в соединение с каким-либо телом.

В своем первобытном состоянии она составляет часть мирового духа. «Индивидуальная душа есть ни что иное, как образ и истечение универсальной мировой души». Согласно Платону, есть три начала человеческой души. Первое – вожделеющее неразумное начало. Им обладает всякое живое существо, в том числе животные и растения. Оно составляет большую часть души каждого человека и направлена на удовлетворение телесных потребностей. Другое – разумное начало, которое противодействует стремлениям вожделеющего начала. Третье – яростный дух. Этой частью человек «вскипает, раздражается, становится союзником того, что ему представляется справедливым, и ради этого готов переносить голод, стужу».

Вершиной античной психологии является учение о душе Аристотеля. Он автор трактата «О душе», первого в мировой литературе систематического исследования по проблеме души.

Будучи учеником Платона, он расходился с ним в понимании природы идей, отвергая положение отдаленности идей от вещей. Широко известно его высказывание: «Платон мне друг, но истина дороже». По Аристотелю, каждая вещь есть единство материи и формы. В таком ракурсе душа понимается как форма живого органического тела. Как и Платон, Аристотель предлагает классификацию души. В ее основе находится выделение трех ступеней жизни: растительной, животной, человеческой. При этом способности высшей ступени включают способности предыдущих и не могут существовать без них.

Растительная и животная душа объяснялись Аристотелем материалистически: они смертны и уничтожаются вместе с телом. Разумная душа идеальна, отделима от тела, ее сущность божественна. После смерти

она не уничтожается, а возвращается в бестелесный эфир воздушного пространства.

Согласно Аристотелю, существует две разновидности мышления: обычное, дискурсивное мышление и теоретическое, интуитивное. Первое Аристотель связывает с пассивным разумом (*nus pathetikos*), сопутствующим индивидуальной и смертной душе, другое с бессмертным и универсальным разумом (*nus poietikos*). Благодаря деятельному разуму, мы познаем основные правила логического мышления и абстрактные понятия, не поддающиеся доказательству, но являющиеся научными аксиомами.

Анализ развития психологии с VII–VI вв. до н. э. до XVII в. н. э. показывает, что именно в этот период были сформулированы основные вопросы психологической науки, появилась идея о методе исследования психики, развивался сам предмет психологической науки.

Ведущие проблемы, которые ставили психологи античности, стали главными и для психологов последующих поколений, определили место психологии в системе других наук.

2. Психология как наука о сознании

С именем Рене Декарта (1596–1650) связан важнейший этап в развитии психологических знаний. Своим учением о сознании, развиваемым в контексте им же поставленной психофизической проблемы, он ввел критерий для выделения психики из существовавшего до него аристотелевского учения о душе. **Психика стала пониматься как внутренний мир человека, открытый самонаблюдению**, имеющий особое – духовное – бытие, в противопоставление телу и всему внешнему, материальному миру. Их абсолютная разнородность – главный пункт учения Р. Декарта. Последующие системы были направлены на эмпирическое изучение этого нового объекта исследования сначала в рамках философии, затем с середины XIX в. – в психологии как самостоятельной науке.

Р. Декарт ввел понятие рефлекса и этим положил начало естественнонаучному анализу поведения животных и части человеческих действий. В системе Р. Декарта ее философские и психологические аспекты представлены в неразрывном единстве. «Страсти души» – последнее произведение, законченное Р. Декартом незадолго до смерти – принято считать собственно психологическим.

Рассуждения о душе и теле не были исходными в философии Р. Декарта. Он стремился к построению истинной системы знаний, для чего избрал в качестве первого шага к истине метод сомнения. Его следует применять не всегда, а только «тогда, когда мы задаемся целью созерцания истины», т.е. в области научного исследования. Р. Декарт подчеркивал новизну своего подхода: впервые систематическое сомнение используется как методический прием в целях философского и научного исследования. «Можно сомневаться во всем, что прежде полагали за самое достоверное, даже в математических доказательствах... – ведь ошибаются же некоторые люди, рассуждая о таких вещах». В истории описана юмористическая

ситуация, связанная с авторитетом Аристотеля, который в одном из своих трудов заявил, что у мухи четыре лапки. Данный факт ученые даже не потрудились перепроверить в течение полутора тысяч лет.

«Я мыслю, значит, я существую» – знаменитый афоризм Р. Декарта. Он избирает новый способ исследования: отказывается от объективного описания «Я» и обращается к рассмотрению только своих мыслей (сомнений) или субъективных состояний. Мышление – это чисто духовный, абсолютно бестелесный акт, который Р. Декарт приписывает особой нематериальной мыслящей субстанции. Но если вещь мыслящая есть нечто телесное, то можно сделать вывод о существовании двух субстанций. Р. Декарт по этому поводу замечает: «Можно недоумевать, не одна ли это и та же натура, которая вместе и духовная, и телесная, которая и думает, и пространство занимает, но путем, мною предложенным, мы познаем ее только как духовную». Качественное различие свойств материи превращается в отрыв некоторых из них от материи, что и воплотилось в разделении всего существующего на две субстанции. Сознание Р. Декарт описывает в противоположность телу, с которым отождествляет материю и дает геометрическое представление о ней, и разрабатывает систему протяжения, которая сегодня известна как декартова система координат.

В основе дуалистической теории Р. Декарта лежит идея о тождестве материи и протяжения: «Природа материи, то есть тела, рассматриваемого вообще, состоит не в том, что оно вещь твердая, тяжелая, окрашенная или иным каким образом возбуждающая наши чувства, но в том только, что оно – субстанция, протяженная в длину, ширину и глубину» (Современная психология..., 1999). Телу свойственна также делимость, пространственная форма, перемещение в пространстве в результате толчка и т.д.

Сопоставление духовной и телесной субстанции привело Р. Декарта к выводу «о полнейшей разнице, существующей между душой и телом», которая состоит «в том, что тело по своей природе всегда делимо, тогда как дух совсем не делим».

Из положения о двух абсолютно противоположных субстанциях, каждая из которых не нуждается для своего существования ни в чем, кроме себя самой, следовал вывод об их независимом существовании. Мыслящая вещь, или субстанция, вся сущность которой состоит в одном мышлении, – это душа. Она «всецело и поистине раздельна с моим телом, и может быть или существовать без него».

В объяснении влияния нервов на движения мускулов и работу органов чувств

Р. Декарт использует понятие «о животных духах». «Животные духи» – это «тела, не имеющие никакого другого свойства, кроме того, что они очень малы и движутся очень быстро, подобно частицам пламени, вылетающим из огня свечи». Причина всех движений в том, что некоторые мускулы сокращаются, а противоположные им – растягиваются. Это происходит из-за перераспределения духов между мышцами, что возможно потому, что «в

каждом мускуле имеются небольшие отверстия, через которые эти «духи» могут перейти из одного в другой». От этого мускул, из которого они выходят, слабеет, а мускул, в который приходят больше «духов», сокращается и приводит в движение ту часть тела, к которой он прикреплен.

Движение мускулов осуществляется посредством работы нервов. Нервы – это как бы трубочки, в которых есть «сердцевина, или внутреннее вещество, которое тянется в виде тонких ниточек от мозга, откуда оно берет свое начало, до оконечностей других членов, с которыми эти ниточки соединены». Ниточки, составляющие сердцевину нерва, всегда натянуты. Натяжение нитей приводит к тому, что открываются клапаны отверстий, ведущих из мозга в нервы, направляющиеся к разным членам. «Животные духи» переходят в эти нервы, входят в соответствующий мускул, раздувают его, заставляя укорачиваться – происходит движение.

Таким чисто телесным механизмом объясняются не все движения, а только те, которые производятся без участия воли: ходьба, дыхание и вообще все отправления, общие для человека и животного.

Объяснение произвольных движений представляет исторически первую попытку рефлекторного принципа. В то же время в рефлексе как механизме, совершенно независимом от психики, проявляется механистическая односторонность Р. Декарта.

В объяснении механизма взаимодействия души и тела выступают глубокие противоречия философского учения Р. Декарта. С одной стороны, утверждается, что душа имеет отличную и независимую от тела природу. С другой – тесно с ним связана: душа непротяженна и помещается в маленькой железе мозга (эпифизе).

Учение Р. Декарта о душе и теле и об их субстанциональном различии породили философскую психофизическую проблему: хотя различия между духовным и телесным признавалось и до Р. Декарта, но четкого критерия выделено не было. Единственным средством познания души, по Р. Декарту, является сознание. Р. Декарт намечает непосредственный путь познания сознания: сознание есть то, как оно выступает в самонаблюдении.

Дуализм Р. Декарта стал источником кардинальных трудностей, которыми отмечен весь путь развития будущей психологической науки. **Новые решения** проблем, выдвинутых Р. Декартом, предложил голландский философ **Бенедикт Спиноза** (1632–1677). Он снял дуализм, имеющийся в философии Р. Декарта. Основное сочинение Б. Спинозы – «Этика». Книга изложена геометрическим способом в виде теорем. Б. Спиноза, в отличие от Р. Декарта, разрабатывает монистическое учение: есть только одна субстанция – это то, что существует само в себе и представляется само через себя. «Существование субстанции и ее сущность – это одно и то же». Однако Б. Спиноза различает «сущность» и «существование». Сущность – это характеристика вещи, то, без чего вещь перестает быть тем же самым. Существование – это наличие или отсутствие данной вещи. Б. Спиноза выводит следующие свойства субстанций:

1. Она ничем не производится, не сотворена, существует в силу самой себя.
2. Она вечна, бесконечна, одна, в отличие от множественности конкретных вещей.
3. В ней нет целей, она действует только по необходимости, т.е. в соответствии с объективными закономерностями.
4. Субстанцию Б. Спиноза называл Богом или Природой: как выражающее бытие вне нас существующей природы. В таком контексте философия Б. Спинозы – монистична.

Б. Спиноза выделяет бесконечное количество атрибутов субстанции. Для человека познаваемы только два: протяжение и мышление. Под атрибутом «протяжение» мы видим вещь как тело, со стороны мышления она выступает как идея этой вещи, душа вещи. Душа и тело составляют один и тот же индивидуум (мыслящее тело), представленный в одном случае под атрибутом мышления, в другом – протяжения. Тогда, как отмечает Б. Спиноза, становится понятным не только то, как человеческая душа соединяется с телом, но также и то, как должно пониматься единство души и тела, и в основе этого единства находится субстанция. Так Б. Спиноза разрешил дуализм Р. Декарта.

Психология Б. Спинозы – новый, важный шаг после Р. Декарта, шаг в становлении проблемы сознания как объекта психологического изучения. Вместе они составили рациональную линию в трактовке сознания. Развитие науки и производства потребовало, тем не менее, новой теории, которой стал эмпиризм. Эта теория оформляется в Англии в связи с ее превращением в капиталистическую страну, вместе с развитием промышленности и опытного естествознания. Родоначальником эмпирического направления стал Френсис Бэкон (1561–1626), продолжателем – Томас Гоббс (1588–1679). Окончательно эмпиризм оформляется у Джона Локка (1632–1704).

Ф. Бэкон намечает новую линию исследования души. Он отказывается от изучения наиболее общих вопросов, касающихся природы души, и призывает перейти к эмпирическому описанию ее процессов (способностей). Эти два шага – отказ от изучения души как особого предмета и требование перейти к описанию ее процессов – подготавливали отмирание науки о душе и, вместе с тем, создавали предпосылки для оформления новой науки – о сознании (Дроздова, 2002).

В своей работе «Новый Органон, или Истинные указания для истолкования природы» Ф. Бэкон обосновал эмпирический метод познания: природу (и человека) можно познать лишь подчиняясь ее собственным законам. Методом, адекватно раскрывающим природу, Ф. Бэкон считал научную индукцию. Его заслуга состоит в том, что он возвел индукцию в общую теорию, выявил правила перехода от частного к общему. Учение Ф. Бэкона оказало огромное влияние на все науки и сделало его родоначальником эмпирической науки. Именно логика вместе с экспериментом выступает у Ф. Бэкона орудием, которое вооружает методом научного исследования.

Согласно Т. Гоббсу, человек, с одной стороны – это часть природы и подчиняется ее законам, с другой стороны – это тело в ряду бесчисленного множества природных тел. Его движения – это реальность. Сознание – параллельно возникающие проявления этих движений. Как именно телесные движения порождают сознание, Т. Гоббс объяснить не смог: «Самое удивительное обстоятельство – то, что нечто вообще может стать явлением, феноменом сознания». Таким образом, психика – это тень реальных материальных процессов, она – эпифеномен. От эпифеноменализма Т. Гоббса начинается бессубъектная психология, в которой сознание рассматривается как картина механического сплетения его содержания. Понятие «личность» в таком ракурсе не имеет психологического содержания и вводится для решения вопроса о вменяемости (норма или патология) человека при совершении каких-либо действий.

Настоящим отцом эмпирической психологии стал **Дж. Локк**, выдающийся английский философ, педагог, врач по образованию, крупный политический деятель. В 1690 году вышло основное философское сочинение Дж. Локка «Опыт о человеческом разуме».

Целью Дж. Локка было исследование происхождения, достоверности и объема человеческого познания. Источником знаний (идей) является опыт как индивидуальная история жизни индивида. Дж. Локк впервые обращается к самым началам духовной жизни, которые лежат в детстве. «Следите за ребенком с его рождения и наблюдайте за производимыми временем изменениями, и вы увидите, как, благодаря чувствам, душа все более и более обогащается идеями, мыслит тем усиленнее, чем больше у нее материала для мышления».

Идеи, по Дж. Локку, бывают простые и сложные. В отличие от простых, сложные идеи – суть их сочетания, соединения вместе под одним общим именем. Сложные идеи образуются умом произвольно в результате следующих действий:

1. Сначала выделяются все эмпирические объекты, по которым мы хотим получить обобщение.
2. Эти объекты расчленяются на части (свойства), затем сравниваются по этим свойствам.
3. После этого идеи, которые не повторяются в объектах, выделяются и отбрасываются.
4. Затем абстрагируются те идеи, которые повторяются в объектах.
5. Эти идеи суммируются, что дает совокупность идей, которая составляет искомую нами сложную общую идею, обозначаемую словом.

Теория Дж. Локка о восхождении от простых идей к сложным путем выделения общего, которое имеют между собой единичные факты, в течение долгого времени использовалась в практике научного исследования. Однако на основе эмпирического обобщения невозможно теоретическое обобщение.

Одним из механизмов образования сложных идей Дж. Локк назвал ассоциацию. Он впервые ввел термин «ассоциация идей». По Дж. Локку,

ассоциация – это неверное, т.е. не отвечающее естественному соотношению, соединение идей, когда «идеи, сами по себе не родственные, в умах некоторых людей соединяются, они всегда сопровождают друг друга, и как только одна такая идея проникает в разум, вместе с ней появляется соединенная с ней идея». Примерами являются наши симпатии, антипатии, идеи домовых и т.п.

Несмотря на то, что Дж. Локк ввел понятие «ассоциация» ограниченно, после него этот механизм сознания получил наибольшую разработку, на базе которой возникла и развивалась ассоциативная психология. Наибольший вклад в разработку ассоцианизма внесли Джон Беркли (1685–1753), Дэвид Юм (1711–1776) и Дэвид Гартли (1705–1757).

Дж. Беркли был последователем Дж. Локка и для психологии интересен теорией зрительного восприятия пространства, раскрытой в его основном сочинении «Опыт новой теории зрения» (1709).

Считалось, писал Дж. Беркли, что зрение дает идеи света, цветов, пространства, фигуры, движения. Однако нам лишь кажется, будто мы непосредственно видим протяженные тела в пространстве в трех его измерениях. На самом деле, расстояние, т.е. удаленность предметов от нас, и сам факт, что они находятся вне нас, величина предметов, положение предметов в пространстве относительно друг друга глазом не воспринимаются. Пространственные характеристики вещей даются нам посредством мышечных ощущений, возникающих от поворота глаза, от напряжения его мышц. В опыте зрение всегда сопровождается двигательными, мускульными ощущениями, которые Дж. Беркли назвал осязанием.

Зрение и осязание вступают в связь, ассоциация между ними становится привычной в силу частого повторения. Таким образом, то, что мы называем зрительными ощущениями, есть комбинация собственно зрительных и осязательных ощущений. Видимые восприятия пространства трактуются как знаки ранее приобретенных через осязание идей. Связь между зрением и осязанием посредством ассоциаций образуется в опыте, она обеспечивает правильное поведение, в этом заключается ее биологическая полезность.

Сформулированная Дж. Беркли теория была развита в ассоциативной психологии XIX века, особенно Д. Юмом. В своих работах «Трактат о человеческой природе» (1739) и «Исследование о человеческом познании» (1748) он развил понятие ассоциации, пытался представить все человеческое познание как ассоциацию идей.

Идеи могут быть сложными и простыми. Сложные идеи образуются путем ассоциации. Вместо действий ума по образованию сложных идей (Дж. Локк) Д. Юм объясняет всю работу познания механизмом ассоциации. Он дает следующую их классификацию:

1. Ассоциации случайные и неправильные. Это ассоциации по закону смежности (хлопок в ладоши – хлопок двери).

2. Ассоциации естественные и правильные, т.е. ассоциации по закону сходства и причинности (светлый – белый; утро – вечер). Эти ассоциации лежат в основе научного мышления, т.к. раскрывают причинно-следственные отношения.

Знания отношений причинности не являются априорными, а устанавливаются в опыте (однажды хлеб насытил нас, тогда другой хлеб, хотя и не тот же самый, тоже насытит нас). Иммануил Кант впоследствии не согласился с решением Д. Юма и ввел, наряду с опытным, априорное знание (абстрактное, всеобщее, закономерное).

Английский врач Д. Гартли также воспринял идеи об опытном происхождении душевной жизни, развил представления об ассоциациях и дал первую законченную систему ассоциативной психологии. При ее построении он опирался на труды Исаака Ньютона. В своем главном сочинении «О человеке, его строении, его обязанностях и его упованиях» (1749) он развивает учение о психике как естественном начале. Существуют три основных простейших элемента душевной жизни:

- 1) ощущения (авторское название – сенсации);
- 2) идеи ощущений, т.е. повторение ощущений без предметов (идеации);
- 3) простейший аффективный тон (аффекции).

Из этих трех основных элементов строится душевная жизнь с помощью механизма ассоциаций, в основе которого – вибрации, т.е. материальные, физиологические процессы, возникающие в веществе нервов и мозга под влиянием внешних воздействий. Вибрации различны и отличаются по степени, роду, месту и направлению. В основе этих различий находится разнообразие наших идей.

Таким образом, Д. Гартли дал естественное объяснение происхождения психических явлений. Эмоции, воля, интеллект, восприятие, память, воображение – «все они выводятся из внешних впечатлений, произведенных на внешние чувства, следов (или идей) этих впечатлений и их взаимных связей посредством ассоциаций».

XIX век является веком триумфа ассоцианизма. Закон ассоциаций (Д. Гартли) рассматривался как основное явление душевной жизни. В ассоцианизме видели теорию, которую можно применить к вопросам политики, морали, воспитания – всем сферам человеческой жизни.

Возникнув в Англии, ассоциативная психология в XIX веке развивалась выдающимися философами и учеными: Томасом Брауном, Джеймсом Миллем, Джоном Стюартом Миллем, Александром Бэном, Гербартом Спенсером. В целом, в развитии ассоцианизма XIX века различают три этапа:

1. Своего наивысшего расцвета ассоцианизм достигает у Т. Брауна и Дж. Ст. Милля. В их трудах он приобретает законченную классическую форму.
2. В последующем у Дж. Ст. Милля ассоцианизм вступает в новый этап своего развития, который характеризуется пересмотром основных положений

о предмете и методе ассоциативной психологии и началом кризиса этой системы. У А. Бэна продолжается отступление от классического ассоцианизма по ряду проблем.

3. В конце XIX века в ассоциативную теорию входит эксперимент. Крупнейшими представителями этого периода стали Ганс Эббингауз, Том Мюллер.

Оценивая итоги развития ассоциативной психологии, необходимо отметить следующее:

1. Отстаивая эмпирический подход к пониманию психики, ассоцианизм защищал идею опытного происхождения индивидуального сознания и безграничной воспитуемости человека. Такая позиция была прогрессивна, она создавала научную базу для педагогики, открывая широкие перспективы для разработки путей и средств обучения и воспитания.

2. В ассоцианизме дано детальное описание как самого факта ассоциации, так и принципов (законов) образования ассоциаций, выявлены условия образования и сохранения ассоциаций. Эти данные повлияли на понимание научения, процессов приобретения знаний, особенно в период экспериментального развития ассоцианизма.

3. Ассоциативная психология носила и прикладное значение. Ассоциативный эксперимент в различных вариантах нашел широчайшее применение в клинике (Зигмунд Фрейд, Карл Густав Юнг, Эдвард Кребелин и др.). В педагогике до сих пор используются данные о роли повторения, способах заучивания.

Вместе с тем, несмотря на неоспоримые достижения, ассоцианизм, развиваясь, все более обнаружил свою теоретическую несостоятельность:

– это направление было замкнуто в сознании и не открывало путей для его объективного исследования;

– ассоциативную психологию отличает описательность, она не имеет средств для объяснения психической жизни.

В процессе работы по преодолению трудностей ассоциативной психологии возникли новые направления: психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология. При этом само явление ассоциации и понятие о нем входит в современную психологию.

1. Психология как наука о поведении

Развитие экономики и социальных отношений в XX веке, расширение областей человеческой деятельности привело к постановке новых задач как в технической, так и в научной сфере. Как известно, в XIX веке под психологией понималась наука о сознании. Однако ни структурализм, ни функционализм не смогли создать науку о сознании. Их концепция сознания предполагала использование субъективного метода – метода интроспекции, разочарование в котором повсеместно нарастало. Отказ от взгляда на интроспекцию как на единственный канал приобретения психологического знания все отчетливее звучал во всех областях психологии, вступившей в полосу кризиса. Важную роль в этом сыграло развитие опытной психологии.

Во-первых, переход от искусственной обстановки лабораторных исследований к моделированию естественных условий деятельности внес существенные изменения в применяемые научные методы. Главное из них – оттеснение на второй план показаний самонаблюдения. Во-вторых, в экспериментальной психологии появились новые испытуемые – животные, которые были неспособны к интроспекции. Эффекты воздействия экспериментатора отслеживались теперь не по самоотчетам участников исследования, а по двигательным реакциям, представлявшим собой сугубо объективные проявления. У тех, кто понимал психологию как науку о сознании и его элементах, почва под ногами становилась все более зыбкой. В сложившейся ситуации все яснее ощущалась потребность в новом предмете психологии, новых методах и принципах. Особенно острой эта проблема была для Соединенных Штатов Америки, что объяснялось своеобразием исторического развития страны и господством прагматического подхода к изучению человека, его нервно-психических ресурсов. Об этом свидетельствовал уже американский функционализм, интересы которого во многом были сосредоточены на исследовании эффективности приспособления человека к окружающей его среде. Однако функциональное направление было бессильно в объяснении причин человеческих поступков, построения новых форм поведения. На почве, подготовленной функционализмом, зародилось новое психологическое течение – бихевиоризм. Само слово происходит от английского «behavior» – поведение. Появление бихевиоризма положило начало следующему крупному этапу в развитии психологии, отличительной особенностью которого является направленность на изучение совершенно новых фактов – фактов поведения.

Обратимся к рассмотрению того, что же представляет собой поведение и чем оно отличается от явлений сознания, изучавшихся психологией ранее. В психологической науке поведение традиционно понимается как внешние проявления психической деятельности человека. С этой точки зрения поведение может быть противопоставлено сознанию как совокупности внутренних процессов, которые объективно переживаются человеком. Следовательно, проявление поведения в бихевиоризме и акты сознания в интроспективной психологии – это разные области фактов. Даже методы их выявления различны: поведенческие особенности доступны внешнему наблюдению, тогда как процессы сознания обнаруживаются путем самонаблюдения.

Основоположник бихевиоризма Джон Гродес Уотсон. В 1913 г. он опубликовал свой манифест «Психология с точки зрения бихевиориста», который вызвал бурную реакцию в психологических кругах. Впоследствии это событие назвали «революцией в психологии», означавшей начало новой эпохи в психологической науке.

В своей публикации Дж. Уотсон утверждал, что психология с точки зрения бихевиоризма – это сугубо объективная ветвь естественной науки. Ее теоретическая цель – предсказание поведения и контроль за ним.

Интроспекция и самоанализ не являются важной частью ее метода... Бихевиорист, в своем стремлении открыть единую систему реакций и чувств животных, не признает разделения на человека и животное. Похоже, – пишет он далее, – что пришло время, когда психология просто обязана отказаться от ссылки на такое понятие, как сознание».

Как вы уже поняли, по мнению Дж. Уотсона, психология должна была стать естественнонаучной дисциплиной и ввести объективный метод. Центральным понятием нового психологического направления стало поведение, которое понималось как совокупность реакций человека. Как сторонник естественнонаучного подхода к психологии, Дж. Уотсон объяснял любые формы поведения человека наличием определенного внешнего воздействия стимула. Так появилась известная нам формула «стимул–реакция» (S–R), означавшая, что каждой ситуации (или стимулу) соответствует определенное поведение (или реакция). Соотношение «S–R» бихевиористы провозгласили единицей поведения. Согласно идее Дж. Уотсона, наблюдая какую-либо реакцию, мы можем судить о вызвавшем ее стимуле, и наоборот: зная характер стимула, можно предвидеть последующую реакцию. Это открывало широкие возможности для понимания причинной обусловленности человеческих поступков. Неслучайно именно эти два аспекта были выдвинуты бихевиористами в качестве общих и окончательных задач психологической науки.

Их решение осуществлялось в двух направлениях: теоретическом и экспериментальном. Что же явилось теоретической базой бихевиоризма? Как вы помните, по мнению представителей данного направления, осознание человеком своих субъективных переживаний совершенно бесполезно для исследователя. Поэтому выражения «этот ребенок боится собаки» или «я влюблен в эту женщину» в научном плане ничего не означают. Они должны быть заменены объективными описаниями, дающими возможность «измерить» чувство страха или степень увлеченности. Экспериментальные протоколы бихевиористов содержали бы следующую информацию об описанных выше субъективных переживаниях: «...слезы и дрожь у ребенка усиливаются, когда к нему приближается собака, и слабеют при ее удалении»; «...при встрече с этой женщиной сердце у меня бьется сильнее, а зрачки расширяются». Примечательно, что даже в личных письмах Дж. Уотсона прослеживается (угадывается) его позиция как бихевиориста. «Каждая клетка моего тела принадлежит тебе, индивидуально и в совокупности, – писал он. – Моя общая реакция на тебя только положительна. Соответственно положительна и реакция моего сердца».

Знакомство с работами И. П. Павлова и его сотрудников позволило Дж. Уотсону объяснить, как человек приобретает новые формы поведения. Сформулированная российскими учеными концепция условных рефлексов становится опорной точкой исследований Дж. Уотсона, естественнонаучной базой его психологической теории, подтверждающей, с его точки зрения, бесполезность концепции сознания. На основании учения об условных

рефлексах Дж. Уотсон приходит к заключению, что любая новая форма поведения, любая приобретенная реакция формируется путем обусловливания, то есть на основании механизма возникновения условных реакций.

Вспомнив схему условных рефлексов, мы сможем лучше понять механизм обусловливания в концепции Дж. Уотсона.

И до И. П. Павлова было известно, что безусловный стимул вызывает безусловную реакцию. Например, при попадании пищи в рот у нас выделяется слюна, при воздействии болевого раздражителя мы отдергиваем руку. Однако именно И. П. Павлов впервые заметил, что связывание безусловного стимула (S_b) с нейтральным условным стимулом (S_y), которое многократно повторяется, приводит к тому, что условный стимул сам начинает вызывать безусловную рефлекторную реакцию (R_b).

Этот же механизм действует и в социальной сфере. Любовь маленького ребенка изначально не направлена на какого-либо конкретного субъекта, но затем, на основе обусловливания, ребенок приучается любить определенного человека. Лицо матери часто предстает перед ним в процессе покачиваний, поглаживаний, в результате чего оно становится обусловленным стимулом, который сам по себе вызывает добрые чувства по отношению к ней.

Данный механизм, по мнению Дж. Уотсона, действует и при образовании сложных реакций. Так, если один безусловный стимул вызывает соответствующую безусловную реакцию, другой – вторую безусловную реакцию, еще один – третью безусловную реакцию, то замена всех этих трех безусловных стимулов на один условный приведет к тому, что он будет вызывать сложные комплексные реакции. Однако необходимо подчеркнуть, что это положение Дж. Уотсона, кажущееся на первый взгляд абсолютно логичным, в действительности неверно. На основе сформированной им схемы невозможно понять, как только с опорой на безусловные реакции могут появиться новые действия человека. В своей жизни мы сталкиваемся с целым рядом явлений, которые не могут быть объяснены с этой точки зрения.

Где Дж. Уотсон действительно был точен, так это в своей экспериментальной работе. В 1916 г. он начал работать с маленькими детьми, став первым крупным психологом, который применил принципы научения к проблемам развития. Он считал, что психолог должен уметь проследить жизнь человека от рождения до смерти. Его самый известный эксперимент (проведенный совместно с Р. Рэйнором) – формирование обусловленной реакции страха у одиннадцатимесячного ребенка, которого он в своих работах называл Альберт Б. Они хотели ответить на вопрос: «Можно ли сформировать у мальчика боязнь белой крысы, которой в начале эксперимента он совершенно не боялся?». С этой целью экспериментаторы показывали Альберту крысу и одновременно сильно ударяли по бруску позади ребенка, что вызывало у него испуг. Когда Альберту в пятый раз просто показали крысу, он заплакал и попытался спрятаться. Такое

поведение ребенка означало, что Дж. Уотсону и Р. Рэйноу удалось сформировать условную реакцию страха у мальчика.

Через несколько дней исследователи провели новый эксперимент, в ходе которого они хотели выяснить, будет ли эта условная реакция страха распространяться на другие похожие объекты. Дж. Уотсон и Р. Рэйноу, показывая Альберту различные предметы, обнаружили, что он стал бояться всего пушистого. Мальчик плакал или проявлял беспокойство при виде кролика, собаки, шубы, ваты, хотя раньше они не вызывали у него испуга. Как видим, страх ребенка распространился на все покрытые мехом или пушистые предметы, то есть, говоря научным языком, произошла генерализация стимула.

К сожалению, убрать обусловленные страхи у Альберта не удалось – мальчика усыновили и увезли из города. Однако Дж. Уотсон успешно справился с этой задачей, помогая одной из своих коллег – Мэри Кавер Джонс – справиться со страхами трехлетнего Питера. Как отмечал сам Дж. Уотсон, можно было подумать, что Питер – это просто подросший маленький Альберт. Он боялся белых крыс, кроликов, меховых воротников, птичьих перьев, ваты, заводных игрушек. Что же сделали М. Джонс и Дж. Уотсон? Мальчика усаживали полдничать. Затем приносили клетку с белым кроликом и ставили ее на таком расстоянии от ребенка, чтобы это не вызывало у него беспокойства. На следующий день клетку с кроликом подвигали ближе до тех пор, пока Питер не начинал проявлять легкого беспокойства. Эта процедура повторялась день за днем. В конце терапии Питер мог уже одной рукой есть, а другой – играть с кроликом. Подобным образом удалось снять и другие страхи Питера.

Техника снятия страха путем обусловливания – одна из основных практических разработок Дж. Уотсона. Сегодня она известна под названием систематической десенсибилизации. Ее суть в следующем: человеку в спокойной обстановке демонстрируют пугающие его стимулы, следя за тем, чтобы он не испытывал сильной тревоги. Постепенно человек становится способен ассоциировать с ранее пугающим его объектом ситуацию спокойствия и расслабления. Таким образом, можно преодолеть ряд распространенных фобий, к примеру, боязнь летать на самолете, боязнь больницы, страх перед начальством.

Важнейшим прикладным аспектом бихевиоризма стала педагогическая практика. Дж. Уотсон выдвигал много идей в области воспитания детей, которое он стремился поставить на научную основу. Он подчеркивал особую роль внешних воздействий для развития ребенка. Приоритет окружающей среды в формировании поведения детей провозглашается Дж. Уотсоном в его знаменитом заявлении: «Дайте мне дюжину нормальных, здоровых младенцев и возможность по своему усмотрению выстроить мир, в котором они будут воспитываться, и я гарантирую вам, что, взяв любого, случайно выбранного ребенка, я выращу из него такого специалиста, которого вы назовете: доктора, юриста, художника, торговца, руководителя и, если

хотите, даже нищего или вора, независимо от его талантов, склонностей, предпочтений, способностей, призвания или расовой принадлежности его родителей».

Идеи Дж. Уотсона были чрезвычайно популярны в 20–30 годы XX века. Интерес к его деятельности проявился и в Советском Союзе. В 1927 году статья о бихевиоризме как об одном из направлений в психологии (для первого издания «Большой советской энциклопедии») была заказана лично ему, что представляет собой исключительный случай в практике БСЭ.

Дальнейшее развитие бихевиоризма связано с именами таких ученых как Э. Толмен, Э. Торндайк, Б. Скиннер.

Эдвард Толмен обогатил бихевиоризм представлением о «промежуточных переменных» в цепи «стимул – реакция». Под промежуточными переменными он понимал совокупность познавательных и побудительных факторов, действующих между непосредственными стимулами и ответными реакциями. К ним относились такие образования, как «цели», «категория», «гипотеза», «когнитивные карты» (образы ситуаций). Таким образом, «промежуточные переменные» включали познавательный и мотивационный факторы в качестве необходимых моментов, при выпадении которых адаптивное взаимодействие со средой становится невозможным. Все это были понятия, связанные с сознанием, однако они рассматривались Э. Толменом как «конструкты», делать вывод о которых необходимо исключительно по особенностям поведения. Тем самым существование сознания по-прежнему игнорировалось.

Вместе с тем, как и все бихевиористы, Э. Толмен отождествлял закономерности поведения человека и животного. Поэтому данные, полученные в результате изучения животных, представители бихевиорального направления считали возможным переносить и на человека. Сам Э. Толмен в течение тридцати лет проводил опыты над крысами, полагая, что, хотя присущие человеческому поведению «успехи, устойчивые особенности и социально неприемлемые отклонения... сформированы в конечном счете специфическими культурами, тем не менее остается верным, что лежащие в основе общие законы интеллекта, мотивации и нестабильности могут изучаться на крысах с таким же успехом, как на человеке, и к тому же на них это делать легче». В значительной степени на основе работ Э. Толмена в американской психологии 30–40 гг. XX века стало привычным трактовать человека как большую белую крысу. В то же время его исследования позволили преодолеть прямолинейность «стимуло-реактивного» подхода Дж. Уотсона, вычеркнувшего из психологии ее важнейшие понятия и проблемы.

Еще одним важным шагом в развитии бихевиоризма стало изучение особого типа условных реакций, названных инструментальными, или оперантными. Исследованием подобных реакций занимался **Б. Скиннер**. Его позиция во многом формировалась на основе исследований Э. Торндайка. Б. Скиннер также считал формулу «стимул – реакция» неподходящей для

решения проблем управления поведением. По мнению Б. Скиннера, ограниченность этой формулы состоит в том, что она не учитывает влияние результатов реакции на последующее поведение. Адекватная формула, раскрывающая взаимодействие организма со средой, должна, как он полагал, учитывать три фактора:

- 1) событие, вызывающее реакцию;
- 2) саму реакцию;
- 3) подкрепляющие воздействия.

Взаимоотношения этих трех факторов являются гораздо более сложными, чем отношения между стимулом и реакцией.

Исходя из этих соображений, Б. Скиннер разработал метод формирования поведения путем последовательных приближений. Он заключается в том, что весь путь от имеющегося до желаемого поведения разбивается на несколько этапов. Затем каждый из этапов последовательно и систематически подкрепляется, формируя, таким образом, необходимые особенности поведения. С точки зрения Б. Скиннера, так происходит выработка большинства поведенческих реакций не только у животных, но и у человека. Техника оперантного обусловливания получила широкое распространение в различных областях практики, в том числе и в педагогике. 11 ноября 1953 года, посетив урок арифметики в школе, где училась его дочь, Б. Скиннер, как он вспоминал впоследствии в автобиографии, пришел в смятение. «Внезапно ситуация представилась мне совершенно абсурдной. Не ощущая своей вины, – писал Б. Скиннер, – учитель разрушал почти все, что нам было известно о процессе научения». Находясь под впечатлением увиденного, ученый стал размышлять о том, как можно было бы применить факторы подкрепления в учебном процессе. Это привело его к созданию серии обучающих машин и программируемых инструкций, которые важны гораздо больше, чем сама машина. Инструкции были сконструированы таким образом, чтобы каждый ребенок мог начать с того уровня, на котором он чувствовал себя наиболее уверенно. По мнению Б. Скиннера, не нужно, чтобы ученик с самого начала делал много ошибок, так как они лишают его позитивного подкрепления, необходимого для обучения. Повернув ручку обучающей машины, ребенок мог узнать, правильно ли он выполнил задание. Так, благодаря разработкам Б. Скиннера, возникло программированное обучение. Несмотря на некоторую упрощенность понимания человека, игнорирование процессов сознания и чрезмерную увлеченность поиском универсальных законов поведения, не принимая во внимание индивидуальность и активность субъекта.

Заслуги бихевиоризма в развитии психологии весьма значительны. Он внес в психологические исследования научную строгость, поставил их на естественнонаучную основу. Бихевиоризм способствовал введению в психологию объективного метода, предполагающего изучение и анализ разнообразных внешних проявлений психики. Это привело к широкому распространению инструментальных приемов исследования психических

процессов. Круг объектов, исследуемых психологами, расширился и стал включать поведение младенцев и животных. Бихевиористами были открыты важные закономерности в сфере научения, образования навыков.

Таким образом, бихевиоризм как направление психологической науки доказал важность и значимость изучения психологических фактов, протестуя против чрезмерной поглощенности ученых фактами внутреннего субъективного опыта человека – психическим явлениями.

4. Психические явления и психологические факты

После рассмотрения роли бихевиоризма в развитии психологии перед нами снова встает вопрос о том, что же изучает психологическая наука, каков ее предмет. Как вы помните, структурализм и функционализм были ориентированы на анализ внутренних особенностей человека, понимая психологию как науку о сознании. Однако представители бихевиоризма доказали необходимость изучения не только внутренних, но и внешних проявлений психики – поведения человека. Что же является предметом психологии в настоящее время? Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо разграничить два понятия – «психические явления» и «психологические факты». Начнем с первого. Психические явления представляют собой факты внутреннего, субъективного опыта человека. Всем нам хорошо знакомо выражение «внутренний мир человека», собственный, или, как сказали бы психологи, субъективный опыт. Они – на житейском уровне (уровне обыденного познания) – отражают тот спектр явлений, который научное познание относит к категории психических: наши ощущения, мысли, желания, чувства. Вот сейчас вы видите перед собой эту книгу, читаете текст параграфа, пытаетесь его понять. Содержание текста может вызвать у вас самые различные эмоции – от удивления до скуки, стремление продолжить чтение или желание закрыть учебник.

Все, что мы перечислили, является элементами вашего собственного субъективного опыта, или психическими явлениями. Нам важно запомнить одно их основное свойство – психические явления непосредственно представлены субъекту. Разберемся, в чем оно проявляется. Когда вы успешно справляетесь с решением какой-либо задачи, достигаете своей цели, чувствуете радость, уверенность в своих силах, гордитесь полученными результатами, обдумываете возможности достижения новых, более сложных целей. Однако вы не только испытываете все это, но и знаете о своих чувствах, мыслях, стремлениях. Если бы вас спросили в тот момент, что вы чувствуете, вы стали бы описывать свои мысли и переживания. Представим иную ситуацию, мастерски описанную А. Н. Леонтьевым: «День, наполненный множеством действий, казалось бы, вполне успешных, тем не менее может испортить человеку настроение, оставить у него... неприятный эмоциональный осадок. На фоне забот дня этот осадок едва замечается. Но вот наступает минута, когда человек как бы оглядывается и мысленно перебирает прожитый день, в эту-то минуту, когда в памяти всплывает определенное событие, его настроение приобретает предметную

отнесенность, возникает аффективный сигнал, указывающий, что именно это событие и оставило у него эмоциональный осадок».

Как видим, и в данном случае вы смогли бы понять свои чувства, причины их возникновения, но это было бы уже необходимо не для другого, а для себя самого. Подобное становится возможным благодаря способности человека к самосознанию, самопознанию. Именно на ее основе структуралисты и функционалисты решали два фундаментальных вопроса психологии – о ее предмете и методе. Однако их подход был преодолен дальнейшим развитием самой психологической науки. Вместе с тем, это не означает, что психология отказалась от изучения психических явлений. Она лишь перестала считаться наукой, которая занимается исключительно исследованием фактов внутреннего опыта субъекта, включив в свой предмет целый ряд других проявлений психики. В то же время сама категория «психические явления» используется и в современной психологии. Так как факты субъективного опыта человека включают в себя широкий круг явлений, то существуют различные подходы к их классификации. Мы будем придерживаться одного из них, согласно которому психические явления делятся на три основных класса: психические процессы, психические состояния и психические свойства.

Психические процессы представляют первичные регуляторы поведения человека. Они характеризуются определенными динамическими параметрами, означающими, что любой психический процесс имеет свое начало, течение и окончание. Психические процессы также могут быть разделены на три группы: познавательные, эмоциональные и волевые.

Познавательные психические процессы связаны с восприятием и переработкой информации. К ним относят ощущения, восприятие, представления, память, мышление, воображение, речь, внимание. Вместе с тем, любые сведения, которые человек получает об окружающей действительности, о себе самом, не оставляют его равнодушным. Одни вызывают у него положительные эмоции, другие будут связаны с негативными переживаниями, а третьи вообще могут остаться незамеченными. Поскольку любая информация имеет определенную эмоциональную окраску, то наряду с познавательными психическими процессами принято выделять и эмоциональные психические процессы. К данной группе принадлежат такие психические явления, как аффекты, эмоции, чувства, настроение, стресс. Их значимость подчеркивал в свое время еще З. Фрейд, утверждавший следующее: «Измени свое отношение к вещам, которые тебя тревожат, и ты будешь от них в безопасности».

Далеко не все в нашей жизни удается без усилий и напряжения. Всем нам еще с детства хорошо знакома пословица: «Без труда не вытянешь и рыбки из пруда». Действительно, достижение многих жизненных целей требует преодоления разнообразных трудностей и препятствий, необходимости выбирать одно решение из нескольких возможных вариантов.

Поэтому неслучайно еще одной группой психических процессов стали волевые процессы.

Иногда в качестве самостоятельной выделяют еще одну разновидность психических процессов – неосознаваемые психические процессы, которые осуществляются без контроля со стороны сознания.

Все психические процессы тесно связаны друг с другом. На их основе формируются определенные психические состояния человека, характеризующие состояние психики в целом. Психические состояния влияют на течение и результат психических процессов, могут благоприятно сказываться на деятельности или затруднять ее. К этой категории психических явлений мы относим такие состояния, как бодрость, уныние, страх, угнетенность. Они, как и психические процессы, характеризуются длительностью, направленностью, устойчивостью и интенсивностью.

Еще одну категорию психических явлений составляют психические свойства личности. Они отличаются большей устойчивостью и большим постоянством, чем психические состояния. Психические свойства личности отражают наиболее существенные особенности личности, обеспечивающие определенный уровень деятельности и поведения человека. К ним принадлежат направленность, темперамент, способности и характер.

Особенности развития психических процессов, преобладающие психические состояния и уровень развития психических свойств в совокупности составляют неповторимость человека, определяют его индивидуальность.

Однако, как мы уже отмечали, с развитием психологии в предмет ее исследования стали включаться и другие формы проявления психики – психологические факты. Это и факты поведения, и психосоматические явления, и продукты материальной и духовной культуры общества. Почему мы изучаем их? Потому что во всех этих фактах, явлениях, продуктах психика человека проявляется, обнаруживает свои свойства. А это означает, что через них мы – опосредованно – можем исследовать саму психику.

Итак, мы можем зафиксировать выявленные нами различия между психическими явлениями и психологическими фактами. Психические явления представляют собой субъективные переживания или элементы внутреннего опыта субъекта. Под психологическими фактами понимается более широкий спектр проявлений психики, в том числе и их объективные формы – в виде поведенческих актов, продуктов деятельности, социально-культурных явлений. Они используются психологической наукой для изучения психики – ее свойств, функций, закономерностей.

Теперь мы можем вернуться к вопросу о том, что является предметом психологии с позиций современной науки. Психология изучает психические явления и психологические факты. Хотелось бы особо подчеркнуть, что в данном случае «и» не означает «или», а подчеркивает целостность и единство психических явлений и психологических фактов, их взаимосвязь и взаимозависимость. Однако это – не окончательный ответ на вопрос о

предмете психологии. Мы обратимся к более детальному его рассмотрению при знакомстве с психологической теорией деятельности А.Н. Леонтьева.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

Тема.2. Методы психологии (Лекция 4-5)

1. Понятие методологии. Виды методологии.
2. Основные методологические принципы в психологии.
3. Планирование и построение исследования.
4. Основные стратегии изучения человеческой психики.
5. Методы исследования.

1. Понятие методологии. Виды методологии

Любая наука развивается динамично и прогрессивно, если она располагает, с одной стороны, творческими идеями, которые выдвигают ученые, а с другой – достаточно объективными, точными и надежными методами, т.е. теми путями, средствами и способами, с помощью которых добываются научные факты, позволяющие проверить эти идеи.

Что же такое психологический факт? Как отмечал выдающийся французский ученый Клод Бернар, «факт сам по себе ничто, он имеет значение лишь благодаря идее, с которой он связан, или доказательству, которое он дает». Например, в качестве психологического факта может выступать определенный акт поведения ребенка, в котором проявляются особенности его личности. Если же мы наблюдаем за группой детей, то в качестве психологического факта могут выступать акты совместной деятельности группы, общения между детьми, проявления общего настроения и многое другое. Очевидно, что факты интересуют психолога не сами по себе, а как выражение определенных внутренних психологических закономерностей.

Однако наблюдения за определенным психологическим фактом недостаточно. Многие родители располагают огромным запасом конкретных фактов из жизни своих детей, но это не делает их научными работниками в области, скажем, детской психологии. Даже более или менее систематизированные дневниковые записи не могут рассматриваться в качестве научных работ по психологии, а служат лишь материалом для дальнейшего научного анализа и интерпретации с точки зрения методологии научного исследования. В этой связи, вопрос о разработке методологии психологии всегда был и остается одним из самых актуальных.

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования, *logos* – наука) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Методология – учение о научном методе вообще и о методах отдельных наук. Это культура научного исследования.

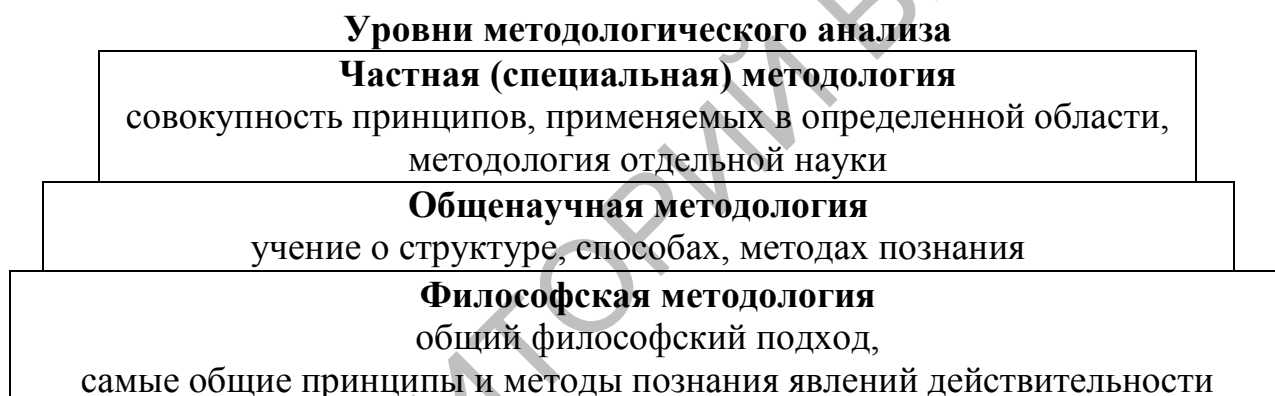
Методы (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) – это приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения; это и есть пути познания, посредством которых познается предмет любой науки.

Метод психологии конкретизируется в исследовательских методиках. **Методика** – конкретное воплощение метода как выработанного способа организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры. Методика отвечает конкретным целям и задачам исследования, содержит в себе описания объекта и процедуру изучения, способ фиксации и обработки полученных данных. На основе определенного метода может быть создано множество методик.

Одна из важнейших задач современной психологии заключается в том, чтобы рассматривать все разнообразие используемых методов и методик как единую систему (т.е. в рамках системного подхода). Любой объект должен рассматриваться с различных сторон, с помощью различных методов и на разных уровнях методологического анализа.

С точки зрения методологического анализа выделяются три уровня анализа любого явления (схема 1).

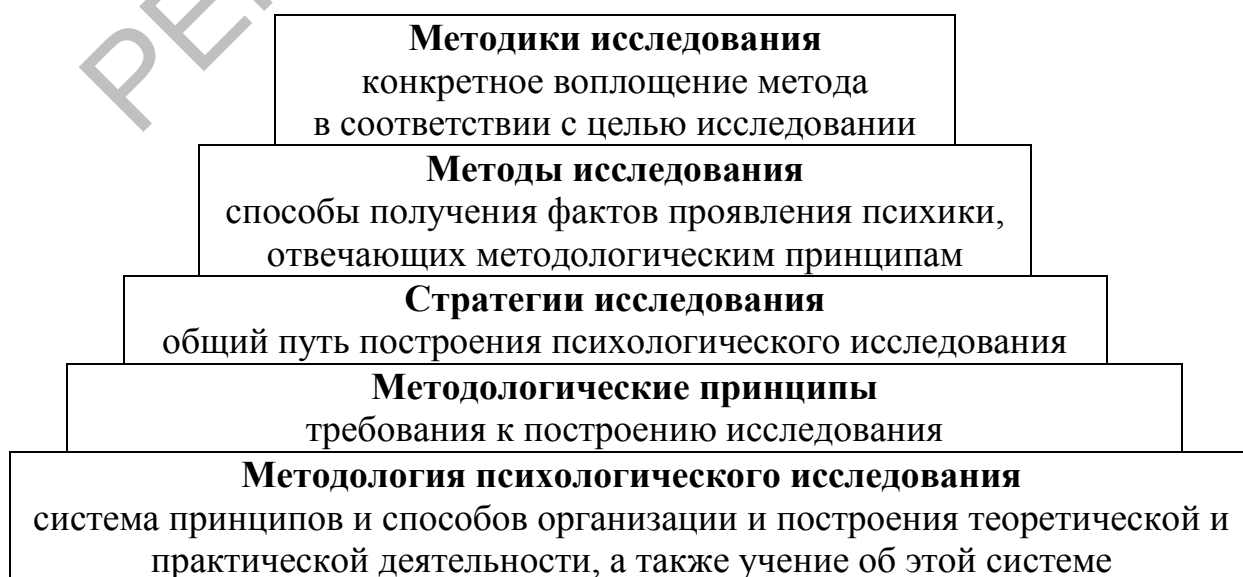
Схема 1



Эффективность любого исследования определяется взаимосвязью методологии, принципов, методов и методик исследования (схема 2).

Схема 2

Взаимосвязь методологии, методов и методик исследования



2. Основные методологические принципы в психологии

Очевидно, что философские принципы не могут быть применены в исследованиях науки непосредственно: они преломляются через принципы специальной методологии. На основе общих философских принципов строится методология психологического исследования. В то же время конкретные методологические приемы могут быть относительно независимыми от методологических принципов и применяются практически в одинаковой форме в рамках различных методологических ориентаций. Обладая относительной самостоятельностью, они зависят от теоретических позиций исследователя и той научной школы, в рамках которой они были созданы.

Так, согласно методологическому принципу **единства сознания и деятельности**, сознание (психика) формируется в закономерно сменяющих друг друга видах деятельности и в ней проявляется. В то же время деятельность регулируется сознанием, различными психическими образованиями (цель, мотивы и др.). Так, о внутренней психической жизни человека мы судим по внешним ее проявлениям: действиям, речи, выразительным движениям, результатам продуктивной деятельности и т.д. Реализация данного принципа в психологическом исследовании происходит следующим образом: психика невидима, следовательно, ее надо выявлять с помощью каких-либо признаков: по действиям испытуемого, по его речевой деятельности, поведению, мимике, пантомимике, которые выступают проявлениями сознания.

Сущность **генетического (исторического)** подхода к изучению психики состоит в том, что всякое изучаемое психическое явление рассматривается как процесс и исследователь стремится восстановить все моменты его диалектического развития, увидеть и понять, как они возникают, развиваются и сменяют друг друга, делает попытку представить изучаемый психический факт в его конкретной истории.

В отечественной психологии необходимость использования генетического принципа утвердилась благодаря трудам П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. Например, Л. С. Выготский, применяя генетический принцип, доказал предположение о том, что эгоцентрическая речь не исчезает, а переходит во внутренний план, после чего становится внутренней речью.

Системный подход к изучению развития психики ребенка предполагает и осуществление **принципа детерминизма**, причинной обусловленности тех или иных изменений определенными факторами внешнего и внутреннего порядка, взаимосвязи всех сторон психического развития.

Реализацию данного принципа мы наблюдаем во множестве научных исследований, особенно в эмпирических, поскольку каждое исследование выясняет причинно-следственные отношения в изучаемых характеристиках,

роль тех или иных причин в следствиях, которые, в свою очередь, возникают при наличии тех или иных внешних или внутренних факторов.

Принцип объективности означает, что сам исследователь и методы исследования, им используемые, не оказывают влияния на получаемые результаты. Реализации данного принципа мы можем добиться с помощью включенного наблюдения, проведения исследования с помощью «зеркала Гезелла», анонимности целей и результатов исследования, а также проведения исследования в естественных для испытуемого условиях. На основе методологических принципов строится любое психологическое исследование.

3. Планирование и построение исследования

Психологическое исследование имеет несколько общих этапов и начинается с осознания общественной необходимости решить определенную **проблему**. Проблемные ситуации, которые формулируются как задачи конкретного исследования, вытекают из общих теоретических и практических задач, стоящих перед психологией как наукой. Например, всегда актуальными являются задачи изучения влияния определенных видов деятельности индивида на развитие отдельных сторон его психики.

Далее определяется цель исследования как желаемый конечный результат исследования. Цели исследования могут быть теоретическими, практическими и прикладными. В зависимости от поставленных целей выделяют следующие виды научных исследований:

Теоретическое – разрабатывается концептуальная модель изучаемых явлений, после чего созданная теория соотносится с результатами других исследований.

Эмпирическое – направлено на получение и описание полученных фактов в рамках какой-либо одной теории.

Прикладное – направлено на решение какой-либо прикладной проблемы и внедрения научных результатов.

На основе имеющихся проблем, определенной цели и теоретического анализа опубликованной литературы в соответствующей области психологии определяются задачи конкретного исследования, его объект и предмет. **Объект исследования** – это тот контингент испытуемых, который будет изучаться. В качестве объекта исследования могут выступать индивид, группа людей, общность людей и др. Следовательно, для характеристики объекта исследования необходимо ответить на вопрос: кого изучают? При описании объекта определяется возраст испытуемых, их пол, уровень образования, состояние психического здоровья и т.д.

Объект исследования конкретизируется в предмете. **Предмет исследования** (познания) – это свойства, стороны, отношения реальных объектов, рассматриваемых в определенных исторических условиях. Если предмет не выделен, трудно оценить адекватность выбранного методологического подхода. Для характеристики предмета исследования нужно установить, что именно изучается в объекте. Так, при изучении

выбора профессии старшими школьниками в качестве предмета исследования могут выступать мотивы выбора.

После того, как определены объект и предмет исследования, поставлены его задачи и цели, исследователь размышляет над тем, каким может быть основной ответ на поставленный вопрос, т.е. выдвигает гипотезу. **Гипотеза** – это научное предположение, вытекающее из теории, которое не подтверждено и не опровергнуто. Это предполагаемый ответ на вопрос, который заключен в проблеме. Чаще всего гипотеза устанавливает возможную связь между определенными психическими явлениями. Различают общую гипотезу и частные гипотезы, возникающие в ходе самого исследования.

Процесс выдвижения и опровержения гипотез – один из основных этапов деятельности исследователя. Количество и качество гипотез определяется творческими способностями исследователя. В ходе проверки гипотез их количество ограничивается двумя: основной и альтернативной, что и воплощается в процедуре исследования. Выдвигая гипотезы, необходимо учитывать результаты ранее проведенных исследований, общие психологические законы развития психики и, в определенной мере, педагогический опыт. Все это обеспечивает правдоподобность гипотезы. Другое важное качество правильной гипотезы – доступность проверке. Это значит, что, выдвигая гипотезу, мы должны быть уверены, что сможем в ходе исследования доказать ее истинность или ложность. Этапы психологического исследования отражены на схеме.

Схема 3

Этапы психологического исследования

1. Подготовительный 1. Необходимость решения определенной проблемы. Изучение литературы по данному вопросу 2. Формулировка задачи и целей исследования 3. Определение объекта и предмета исследования 4. Выдвижение гипотезы (возможный ответ на вопрос, заключенный в проблеме) 5. Подбор методов исследования в рамках определенной стратегии и в соответствии с основными методологическими принципами 6. Отбор методик исследования
2. Исследовательский Сбор фактических данных с помощью различных методов и методик
3. 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.

4. Этап интерпретации данных исследования

Установление правильности или ошибочности гипотезы исследования.
Интерпретация данных и формулирование выводов и рекомендаций.
Создание коррекционных программ

4. Основные стратегии изучения человеческой психики

Исходя из методологических принципов и конкретных задач изучения тех или иных особенностей психологических явлений, определяется стратегия, общий путь психологического исследования.

Можно выделить три основные стратегии исследований в психологии: исследование путем «поперечных срезов» (трансверсальная стратегия), «продольное изучение» (лонгитюдная стратегия), комплексная стратегия и изучение развития отдельных сторон психики человека в процессе их активного формирования, в процессе целенаправленного обучения и воспитания (экспериментально-генетическая, формирующая стратегия). Многие исследователи относят эти стратегии непосредственно к методам исследования. В частности, Б. Г. Ананьев относит трансверсальную и лонгитюдную стратегию в группу организационных методов. Мы же выделяем стратегии исследования в самостоятельный блок.

Исследования путем «поперечных срезов» осуществляются следующим образом. Подбираются относительно однородные группы испытуемых, которые отличаются друг от друга по какому-либо существенному признаку, например: по возрасту, полу, времени пребывания в учебном учреждении, уровню образования и т.п., – и далее сравниваются по уровню развития той или иной психологической характеристики.

Например, при изучении памяти подбирается по 60 испытуемых (30 мальчиков и 30 девочек) семи-, восьми-, девяти- и десятилетнего возраста. Посредством определенных методов и методик у них измеряются основные показатели памяти (скорость запоминания материала, количество усвоенных объектов, время сохранения материала и т.п.). На основании сравнения полученных данных делаются выводы о возрастных особенностях памяти у детей младшего школьного возраста. *Второй пример.* На основании данных, полученных с помощью трансверсальной стратегии, американскими психологами было обнаружено, что частота драк и физической агрессии выше у мальчиков младшего школьного возраста, а частота вербальной агрессии и оскорблений – у девочек.

Положительная сторона данной стратегии заключается в том, что за сравнительно короткое время можно получить статистически достоверные данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как влияет возраст, пол или какой-либо другой из выделенных факторов на основные тенденции психического развития.

Однако у этой стратегии есть и слабые места. Так, при исследовании испытуемых различного возраста почти ничего нельзя узнать о самом процессе развития, о его природе и движущих силах. Кроме того, при

массовых обследованиях, когда полученные результаты суммируются и усредняются, невозможно учесть индивидуальные особенности в характере и типах психического развития каждого испытуемого.

Данные недочеты можно ликвидировать с помощью лонгитюдной стратегии, при которой исследование основывается на генетическом принципе. С помощью этой стратегии психическое развитие выявляется не путем срезов (т.е. характеристики отдельных возрастных этапов развития и сопоставления их между собой), а в результате длительного, часто на протяжении ряда лет, изучения какой-либо характеристики испытуемого в специально организованных условиях его обучения и воспитания.

Так, например, при сравнении групп детей 4, 8, 12 и 16 лет американские психологи обнаружили, что частота драк и физической агрессии выше у младших детей, а частота вербальной агрессии, оскорблений – у старших. Самые крупные комплексные лонгитюдные исследования осуществлены сотрудниками Института развития человека Калифорнийского университета (г. Беркли, США). Первое из них было предпринято в 1928 году. Тогда 248 детей в возрасте 21 месяца регулярно изучались до 18 лет, после чего проводились их однократные обследования в 30 и 40 лет.

Данный способ построения исследования дает возможность установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности и выявить причины. Также следует отметить, что изучение развития психики при лонгитюдной стратегии может быть выборочным, когда изучается какая-то определенная сторона или психический процесс, и комплексным, когда исследуется психическое развитие в целом.

Лонгитюдное исследование имеет свои минусы. Очевидно то, что оно требует много времени. К тому же, если кто-то «выпадает» из исследования и наблюдать его в более старшем возрасте нет возможности, это может внести погрешность в результаты. Например, родители детей с низким или сверхнизким уровнем интеллекта могут прервать их участие в эксперименте, стесняясь этого. Повторное тестирование и наблюдение может также исказить результаты вследствие того, что дети приобретают навыки выполнения тестовых заданий или экспериментальная ситуация становится для них привычной. Также следует отметить, что организовать такое углубленное и непрерывное изучение многих испытуемых достаточно трудно, поэтому часто приходится ограничиваться небольшим числом испытуемых.

Основной же недостаток лонгитюдных исследований заключается в том, что результаты, основанные на изучении небольшого числа испытуемых, опасно распространять на всех людей данного возраста. Здесь может быть преувеличена роль индивидуальных различий и в динамике, и в содержании психического развития.

Наилучшие результаты имеют место при сочетании обеих стратегий, – так называемая комплексная стратегия. Как отмечает Д. Б. Эльконин,

наиболее рациональной является такая организация исследования, когда сначала путем возрастных «срезов» определяется общая тенденция в развитии какой-либо психической деятельности, а затем в некоторых «поворотных» пунктах, требующих дополнительного изучения, проводится продольное исследование.

Изучение психики детей в процессе активного формирования тех или иных ее сторон – экспериментально-генетический путь исследования – основывается на теоретических положениях, выдвинутых Л. С. Выготским, согласно которым ведущую роль в психическом развитии играет обучение. В процессе экспериментально-генетического исследования исследователь не просто описывает и измеряет какое-либо психическое явление, он стремится его активно формировать, исходя из предположения о закономерностях его возникновения и изменения в обычных условиях.

Суть данной стратегии состоит в следующем: в лабораторных условиях воссоздается некоторая модель развития определенной функции или способности человека, которой он ранее не обладал. Если это ему действительно удастся, значит, выдвинутая гипотеза верна.

5. Методы исследования

Метод – это путь, способ познания, посредством которого познается предмет науки (С. Л. Рубинштейн).

Методы научных исследований – это те приемы и средства, с помощью которых ученые получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций. Сила науки во многом зависит от совершенства методов исследования, от того, насколько они валидны и надежны.

Все сказанное относится и к психологии. Ее явления настолько сложны и своеобразны, настолько труднодоступны для изучения, что на протяжении всей истории этой науки ее успехи непосредственно зависели от совершенства применяемых методов исследования. Со временем в ней оказались интегрированными методы самых разных наук: философии и социологии, физиологии и медицины, биологии и истории и др.

Метод психологии – это способ познания внутренних психических явлений через анализ внешних психологических факторов.

Методы психологического исследования обнаруживают зависимость от основных теоретических принципов, реализуемых психологией, и конкретных задач, которые она решает. Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной регистрации, выявлении, фиксации психологических фактов, в накоплении эмпирических, опытных данных для последующего теоретического анализа.

Благодаря применению методов естественных и точных наук, психология, начиная со второй половины XIX века, выделилась в самостоятельную науку и начала активно развиваться. До этого момента психологические знания получали, в основном, путем интроспекции (самонаблюдения), наблюдения за поведением других людей (например,

дневниковые записи), умозрительных рассуждений. Однако субъективизм этих методов, их недостаточная надежность и сложность послужили причиной того, что психология долгое время оставалась философствующей, неэкспериментальной наукой, способной предполагать, но не доказывать причинно-следственные связи между психологическими явлениями.

Намерение сделать психологическую науку более точной и практически полезной наукой было связано с внедрением лабораторного эксперимента. Со второй половины XIX века предпринимаются попытки количественной оценки психологических явлений. Одной из первых таких попыток было открытие серии законов, связывающих силу ощущений человека с выраженными в физических величинах стимулами, воздействующими на организм. К ним относятся законы Бугера-Вебера, Вебера-Фехнера, Стивенса, представляющие собой математические формулы, при помощи которых определяется связь между физическими стимулами и ощущениями человека, а также абсолютный и относительный пороги ощущений. Конец XIX века считается начальным этапом развития дифференциально-психологических исследований, в котором для выявления общих психологических свойств и способностей, отличающих людей друг от друга, стали использовать методы математической статистики.

Сегодня в ходе психологического исследования используются такие методы, как наблюдение, эксперимент в различных его формах, беседа, анализ продуктов деятельности детей, тесты и социально-психологические методы. Как правило, в конкретных исследованиях применяется несколько методов, которые взаимно дополняют и контролируют друг друга. Конкретные методы исследования базируются на методологических принципах, исходящих из теоретических положений науки. Любой метод исследования несет на себе печать той или иной теории, которая определяет и выбор объекта исследования, и способы расшифровки полученных результатов. Исходя из особенностей объекта, предмета и задач исследования, разрабатываются определенные варианты основных методов – методика изучения тех или иных сторон развития психики ребенка. Успех исследования во многом зависит от методической изобретательности исследователя, от его умения подобрать такое сочетание методик, которое точно соответствует поставленным задачам.

Классификация методов

Существует несколько подходов к классификации методов психологического исследования. Б. Г. Ананьев выделяет следующие 4 группы методов:

- 1. Организационные методы** включают: сравнительный метод (сопоставление различных групп испытуемых по возрастам, видам деятельности и др.); лонгитюдный метод (обследование одних и тех же лиц на протяжении длительного времени) и комплексный (в исследовании участвуют представители разных наук, один объект изучают разными

средствами), объединяющий в себе достоинства обоих вышеназванных методов.

2. Эмпирические методы – это методы сбора первичной информации. Включают:

- обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение);
- различные виды эксперимента (лабораторный, полевой, естественный, констатирующий, формирующий);
- психодиагностические методы (тесты стандартизованные, тесты проективные, беседа, интервью, анкеты, опросники, социометрия);
- праксиметрические методы – это приемы анализа процессов и продуктов деятельности): хронометрия, циклография, профессиограмма, оценка продуктов деятельности;
- моделирование;
- биографический метод.

3. Методы обработки данных включают: методы количественного (статистический) и качественного (дифференциация материала по группам, их анализ) анализа, позволяющие установить скрытые от прямого восприятия закономерности.

4. Интерпретационные методы, предполагающие различные приемы объяснения закономерностей, выявленных в результате статистической обработки данных, и их сопоставление с ранее установленными фактами. Они включают:

генетический метод – предполагает исследование генетических связей (филогенетический, онтогенетический, генетический и социогенетический), так называемое исследование «вглубь»;

структурный (классификация, типологизация) метод: психография, типологическая классификация, психологический профиль – исследование «вширь».

Более упрощенную классификацию предлагает И. Б. Гриншпун, согласно которому, методы исследования подразделяются на неэкспериментальные (различные виды наблюдения, опрос, анкетирование, беседа, анализ продуктов деятельности), экспериментальные (метод эксперимента и различные его модификации) и психодиагностические (различного рода тесты) (схема).

Классификация методов исследования по И. Б. Гриншпуну

1. Неэкспериментальные методы				
Наблюдение. Виды: включенное– невключенное; стандартизированное– нестандартизированное	Опрос	Анкетирование	Беседа. Также включается интервью	Анализ продуктов деятельности
2. Экспериментальные методы				
Лабораторный эксперимент	Естественный эксперимент	Формирующий эксперимент (психолого-педагогический – Л. С. Выготский)		
3. Психодиагностические методы (тесты)				
Тесты-опросники	Объективные тесты (тесты интеллекта, достижений)		Проективные тесты	

Р. С. Немов предлагает следующую классификацию методов: основные методы психологических исследований и их варианты, применяемые для сбора первичных данных, отражены на схеме.

Классификация методов исследования по Р. С. Немову

1. Наблюдение					
Внешнее (наблюдение со стороны)	Внутренне (самонаблюдение)	Свободное	Стандартизированное	Включенное	Стороннее
2. Опрос					
Устный	Письменный	Свободный	Стандартизованный		
3. Тесты					
Тесты-опросники		Тесты-задания		Проективные тесты	
4. Эксперимент					
Естественный			Лабораторный		
5. Моделирование					
Математическое	Логическое		Техническое	Кибернетическое	

Приведенные классификации методов исследования различны по своей структуре, но содержание методов не имеет существенных различий.

Характеристика методов

1. Неэкспериментальные методы

Наблюдение – это планомерное, целенаправленное, преднамеренное и специальным образом организованное восприятие явлений, результаты которого в той или иной форме фиксируются наблюдателем. Наблюдение – основной, наиболее распространенный в психологии эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека.

Вначале появились наблюдения психологов за собственными детьми, оформляемые в виде записей и дневников (В. Прейер, В. Штерн, Ж. Пиаже, Н. А. Рыбников, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина и др.). Однако следует отметить, что наблюдения разных авторов проводились с разными целями, вследствие чего их трудно сопоставлять друг с другом. Затем стали появляться научные учреждения, где этот метод был основным. Так, П. М. Щелованов организовал в 1920 году в Ленинграде клинику развития детей, в которой жили преимущественно подкидыши и сироты, за развитием которых велось круглосуточное наблюдение.

Следует обратить внимание на тот факт, что наблюдение становится методом психологического изучения лишь в том случае, если оно не ограничивается описанием внешних явлений (как это было в первых дневниковых записях), а осуществляет переход к объяснению их психологической природы этих явлений. Сущность наблюдения состоит не в одной лишь регистрации фактов, а в научном объяснении причин этих психологических фактов.

Возможность использования этого метода естественных наук в психологии основана на методологическом принципе единства сознания и деятельности. Общеизвестно, что психика человека формируется и проявляется в его деятельности – в действиях, словах, мимике и т.д. На основании внешних проявлений мы судим о внутренних процессах и состояниях.

Наблюдение в психологических исследованиях используется в различных **вариантах**:

- наблюдение как вид деятельности;
- наблюдение как метод;
- наблюдение как частная методика (технология).

Главными **особенностями** наблюдения как метода психологического исследования являются целенаправленность и опосредованность (наблюдение не напрямую, а через что-то). В данном случае исследователь не вмешивается в ход психических проявлений испытуемых, вследствие чего они протекают естественно. Однако эта «невмешательская» позиция наблюдателя имеет не только положительные, но и отрицательные последствия. В частности, не всякое даже специально зафиксированное восприятие поведения детей можно считать научным наблюдением. Чтобы стать подлинным методом научного исследования, наблюдение должно быть правильно построено (должны быть четко сформулированы цель и задачи исследования).

Недостатки, присущие наблюдению как методу научного исследования:

- Большие временные затраты в связи с пассивностью наблюдателя. Трудно предвидеть, когда появится нечто важное с точки зрения исследуемой проблемы; в то же время некоторые явления вовсе недоступны для наблюдения.

- Уникальность и неповторимость наблюдаемых явлений.
- Трудность установления причины явления (слитность наблюдаемых факторов с попутными явлениями, а также много неучитываемых условий).
- Субъективизм исследователя. Опасность субъективизма возрастает в том случае, если исследователь не только фиксирует в протоколе то, что он воспринимает, но и высказывает свое мнение о происходящем. Такой тип записи М. Я. Басов назвал «истолковательным».
- Необходимость учитывать культурные и ментальные особенности объекта наблюдения.
- Трудность осуществления статистической обработки данных.
- Трудоемкость. Для реализации наблюдения необходимы высокая психологическая образованность исследователя и огромная затрата времени.

Однако у этого метода имеются и свои безусловные **достоинства**:

- Универсальный характер.
- Гибкость наблюдения.
- «Скромность» наблюдения (на сегодняшний момент, однако, устарело, т.к. нужна видеокамера).
- Не искажает естественного протекания психических процессов.
- Богатство собираемых сведений. Благодаря наблюдению перед исследователем разворачивается конкретная жизнь определенного человека, которую можно сравнить с другими конкретными наблюдениями и сделать соответствующие выводы.

Наблюдение должно быть систематическим и планомерным. Необходимо составить подробную программу того, какие люди будут наблюдаться, в какие дни и часы дня проводится наблюдение, какие моменты жизни будут наблюдаться и др., т.е. ответить на вопросы об объекте и предмете исследования. Большое значение имеет разработка схемы наблюдения, которая составляется лишь после предварительного изучения объекта и предмета исследования. Результаты заносятся в протокол, после чего подвергаются математической обработке. Все это позволяет в какой-то мере преодолеть недостатки наблюдения как метода.

В настоящее время для достижения объективности и точности наблюдения используются также такие технические средства, как киносъемка, магнитофон, фотография. Для уточнения результата наблюдения используется шкала, на которой отмечают интенсивность протекания того или иного психического явления: сильно, средне, слабо и т.д.

Важной методической проблемой при осуществлении наблюдения является вопрос о взаимодействии исследователя и испытуемых: испытуемый не должен знать, что он стал объектом изучения, иначе естественность поведения, которая является главным преимуществом метода, утрачивается. В качестве «шапки-невидимки» используются «зеркало Гезелла», включенное наблюдение (когда наблюдатель становится для наблюдаемых привычным человеком, при котором они ведут себя естественно).

В зависимости от объекта наблюдения выделяют следующие виды:

Самонаблюдение – метод наблюдения человека за самим собой на основе рефлексивного мышления. В качестве объекта самонаблюдения могут выступать цели, мотивы, результаты деятельности. Данный метод лежит в основе самоотчетов. К недостаткам метода можно отнести его субъективность, вследствие чего самонаблюдение используется чаще всего как дополнительный метод.

Объективное (внешнее) наблюдение – наблюдение за другим человеком, со стороны. В психологии могут применяться различные способы организации объективного наблюдения.

Наблюдение как частная методика предполагает:

- цель и программу наблюдения;
- наличие объекта и ситуации наблюдения;
- категории наблюдения и фиксация результатов.

Очевидно, что в конкретных психологических исследованиях почти никогда не применяется один какой-либо метод. Каждый этап исследования требует использования своего метода или сочетания нескольких. Обычно в психологических исследованиях с детьми, уже владеющими речью, используется беседа, которая дает возможность установить, как сам ребенок понимает ту или иную ситуацию, что он о ней думает.

Беседа – это неэкспериментальный метод психологического исследования, который предусматривает прямое или косвенное накопление информации путем вербального (словесного) общения. Беседу можно использовать не только как метод сбора первичной информации о человеке в процессе общения с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы, но и как метод изучения и выяснения индивидуально-психологических особенностей личности (склонностей, интересов, степени воспитанности, отношения человека к жизненным явлениям, собственным поступкам и др.).

Беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, предложениями. Проходит в форме личного общения по специально составленной программе. Сильная сторона беседы – в живом контакте исследователя с испытуемым, в возможности индивидуализации вопросов, их варьирования, использования дополнительных уточнений, в возможности оперативной диагностики достоверности и полноты ответов.

В ходе беседы могут быть использованы следующие *типы вопросов*:

- ориентировочно-психологические – используются для снятия напряжения, для перехода от одной темы к другой;
- вопросы-фильтры – дают возможность выяснить некоторые детали из жизни испытуемых;
- контрольные вопросы – проверка достоверности полученной информации.

Преимущество хорошо спланированной беседы или другого опроса не только в том, что они дают более достоверные результаты, но и в том, что ответы детей можно обрабатывать статистически. Так, при массовых обследованиях, результаты которых затем подвергаются статистической обработке, используется стандартизированная беседа с точно сформулированными вопросами. Каждый вопрос при этом имеет четкую целевую установку, которая дает возможность затем осуществить содержательную интерпретацию ответов.

Одним из видов беседы является **интервью**. Это один из наиболее старых и широко распространенных методов получения информации о людях, под которым следует понимать планомерные действия с определенной научной целью, в ходе которых испытуемый должен быть подвигнут к сообщению вербальной информации с помощью ряда условных вопросов или вербальных стимулов. Интервью как специфическая форма беседы может быть использована для получения сведений не только о самом интервьюируемом, который знает об этом, но и о других людях, событиях и др.

Интервью можно разделить на *структурированное и неструктурированное*. В интервью первого типа вопросы тщательно сформулированы и умело выстроены в нужном порядке. В неструктурированном интервью, наоборот, вопросы построены так, чтобы у испытуемого оставалась определенная свобода в ответах.

Интервью можно брать не только у отдельной личности, т.е. его можно проводить не только в индивидуальной форме, но и в групповой. Групповое интервью приближается по форме к групповой дискуссии.

Метод интервью может быть богатым источником информации. Тем не менее интерпретация полученных данных носит порой субъективный характер, и на нее могут оказывать влияние пристрастия самого интервьюера. Кроме того, личность интервьюера может незаметно влиять на то, насколько открытым и искренним проявит себя испытуемый во время интервью. С последним фактом связано возможное утаивание и искажение жизненно важной информации. Однако несмотря на это, интервью, особенно дополненное информацией из более объективных источников, является одним из важнейших методов оценки личности.

Опрос представляет собой способ получения информации об изучаемом индивиде, группе в ходе непосредственного (интервью) или опосредованного (анкета) общения экспериментатора и респондента, т.е. испытуемого. Цель опроса – выявить мнения, установки, представления человека о себе, окружающих людях, явлениях действительности.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные и соответствующие основной задаче исследования вопросы.

Анкета представляет собой опросный лист, содержащий систему вопросов, составленных определенным образом с учетом содержания

вопросов, формы их предъявления (открытые, требующие полного развернутого ответа, и закрытые, требующие ответа «да» или «нет»), а также количества и порядка следования. Порядок следования вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел.

Анкетирование может быть устным или письменным, проводиться в индивидуальной или группой формах, однако во всех случаях оно должно отвечать требованиям репрезентативности и однородности выборки.

Анализ продуктов (результатов) деятельности (творчества) – это исследовательский метод, позволяющий опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности. Это метод опосредованного эмпирического изучения человека через распределение, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов его деятельности.

Особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в контакт с самим испытуемым, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности. Использование этого метода основывается на методологическом принципе единства сознания и деятельности, согласно которому психика человека не только формируется, но и проявляется в деятельности.

Изучение продуктов труда заключается в психологическом анализе различных поделок, рисунков, сочинений, творческих работ и др. Данный метод широко используется в педагогической психологии в форме анализа сочинений, конспектов, комментариев, выступлений и др., в детской психологии – в форме анализа рисунков, поделок и др.

По качеству продуктов деятельности можно сделать заключение об аккуратности, ответственности, точности испытуемого. Анализ количества и качества изделий в течение определенного времени позволяет обнаружить период наивысшей продолжительности труда, начало утомления и сделать выводы о наилучшем режиме труда.

Просмотр нарисованных испытуемым картин или рисунков может оказать существенную помощь в определении его способностей в художественном творчестве, выработанности навыков, уровня развития творческих возможностей. При изучении рисунков анализируется их сюжет, содержание, манера изображения, а также сам процесс рисования (время, затраченное на рисунок, степень увлеченности) и т.д.

Социометрия (социальное измерение) – это исследовательский метод, позволяющий изучать эмоционально-непосредственные отношения внутри малой группы, разработанный Дж. Морено. Модификация теста проведена Я. Л. Коломинским. Социометрия служит средством получения данных о том, как члены малой социальной группы относятся друг к другу на основе взаимных симпатий-антипатий.

Основным методологическим средством социометрии является так называемый социометрический тест (тест социометрического выбора). Он

составляется из вопросов (критериев выбора), адресованных каждому члену конкретной социальной группы.

Форма проведения: индивидуальная и групповая. В зависимости от возрастного состава групп и специфики исследовательских задач применяются разнообразные варианты самих процедур исследования: «Выбор в действии», «Поздравь товарища». Полученные в ходе исследования данные заносятся в социометрическую матрицу, на основании которой составляется социограмма – специальный рисунок, диаграмма, отражающая целостную картину взаимоотношений, взаимных и односторонних выборов, ожидаемых выборов, а также рассчитываются различные коэффициенты отношений.

2. Психодиагностические методы (тесты)

Метод тестов (от англ. test – испытание, проверка) – экспериментальный метод психодиагностики, применяемый в эмпирических социологических исследованиях, а также метод измерения и оценки различных психологических качеств и состояний индивида. Основоположниками тестирования считаются Ф. Гальтон, Ч. Спирмен, Р. Б. Кеттелл, А. Бине, Т. Симон.

Возникновение тестологических процедур было обусловлено потребностью сравнения индивидов по уровню развития или степени выраженности различных психологических качеств. Сам термин «умственный тест» ввел Кеттелл в 1890 г. Начало развития современной тестологии как массового применения тестов на практике связано с именем французского психолога Бине, разработавшего в соавторстве с Симоном метрическую шкалу умственного развития, известную под названием «тест Бине-Симона».

Широкому распространению, развитию и совершенствованию тестов способствовал целый ряд преимуществ, которые дает этот метод:

- Тесты позволяют дать оценку индивида в соответствии с поставленной целью исследования.
- Обеспечивают возможность получения количественной оценки на основе квантификации качественных параметров личности и удобства математической обработки.
- Являются относительно оперативным способом оценки большого числа неизвестных лиц.
- Способствуют объективности оценок, не зависящих от субъективных установок лица, проводящего исследование.
- Обеспечивают сопоставимость информации, полученной разными исследователями на разных испытуемых.

Традиционно нормой в тестологии являлись среднестатистические данные, полученные в результате предварительного тестирования на определенной группе лиц. Здесь необходимо учитывать, что переносить интерпретацию полученных результатов можно только на те группы испытуемых, ко-

торые по своим основным социокультурным и демографическим признакам аналогичны базовой.

Типичная для тестов стандартизация ситуации обеспечивает им в отличие от наблюдения большую объективность результатов. Стандартизация теста заключается в создании единообразной процедуры проведения и оценки выполнения тестовых заданий.

Надежность теста означает согласованность показателей, полученных у тех же самых испытуемых при повторном тестировании тем же самым тестом или его эквивалентной формой.

Валидность теста – это степень, в которой тест измеряет именно то, для чего он предназначен. Валидизация теста проводится путем выявления связи между уровнем выполнения тестовых заданий и независимым внешним критерием, характеризующим деятельность и поведение, относительно которых ведется исследование.

Тест представляет собой систему заданий, предъявляемых испытуемому, и определяется как стандартизованное измерение. Тест помогает выявить:

- наличие (отсутствие) определенных способностей, знаний, умений, навыков;

- наиболее точно охарактеризовать некоторые качества личности;

- степень пригодности для какой-либо работы и др.

Тесты по своей природе весьма разнообразны. Так, Фрэнсис Гальтон разделяет t-измерения и t-испытания.

Б. Г. Ананьев разделяет тесты стандартизированные и прожективные (проективные), основанные на переносе каких-либо личных качеств на результаты какой-либо деятельности.

Существует множество оснований для классификации тестов. По виду свойств личности они делятся на тесты достижений (тесты интеллекта, школьной успеваемости, тесты на творчество, тесты на способности, сенсорные и моторные тесты) и личностные (тесты на установки, интересы, темперамент, характерологические тесты, мотивационные тесты). Однако не все тесты (например, тесты развития, графические тесты) можно упорядочить по данному признаку.

По виду инструкции и способу применения различаются индивидуальные и групповые тесты (одновременно обследуется группа испытуемых).

В зависимости от того, насколько в результате тестирования проявляется субъективность исследователя, различают тесты объективные и субъективные. К объективным относятся большинство тестов достижений и психофизиологические тесты, к субъективным – проективные тесты.

Это деление в определенной степени совпадает с делением на прямые и непрямые тесты, которые различаются в зависимости от того, знают или не знают испытуемые значение и цель теста.

Для проективных тестов типична ситуация, когда испытуемый не информирован о действительной цели исследования. При выполнении заданий проективных тестов не существует «правильных» ответов.

В зависимости от представленности в тесте речевого компонента различаются тесты вербальные и невербальные. Вербальным, например, является тест на словарный запас, невербальным – тест, требующий в качестве ответа определенных действий.

По формальной структуре различаются тесты простые, т.е. элементарные, результатом которых может быть единственный ответ, и тесты сложные, состоящие из отдельных подтестов, по каждому из которых должна быть дана оценка. При этом могут высчитываться и общие оценки. Комплекс нескольких единичных тестов называют тестовой батареей, графическое изображение результатов по каждому подтесту – тестовым профилем. Нередко к тестам относят опросники, удовлетворяющие ряд требований, предъявляемых обычно к данному методу сбора психологической или социологической информации.

В последнее время все большее распространение получают критериально-ориентированные тесты, позволяющие оценивать испытуемого не в сопоставлении со среднестатистическими данными популяции, а по отношению к заранее заданной норме. Критерием оценки в таких тестах является степень приближения результата тестирования индивида к так называемой «идеальной норме».

Различные типы объективных тестов сгруппированы Р. Б. Кеттеллом и Б. Ф. Варбуртоном в 12 групп, которые, с одной стороны, иллюстрируют их разнообразие, а с другой – масштабность данного метода исследования. Эти группы включают:

- тесты способностей (интеллектуальная функция, знания, способности);
- тесты умений и навыков (зрительно-моторная координация, прохождение лабиринта);
- тесты на восприятие;
- опросники (анкетный опрос о поведении, состоянии здоровья и др.);
- мнения (выявление отношений к другим людям, нормам и др.);
- эстетические тесты (выявление предпочтений картин, рисунков);
- проективные тесты (формализованные личностные тесты);
- ситуационные тесты (изучение выполнения задания в различных ситуациях – индивидуально, в группе, в соревновании и др.);
- игры, в которых наиболее полно проявляются люди;
- физиологические тесты (ЭКГ, КГР и др.);
- физические тесты (антропометрические);
- случайные наблюдения, т.е. изучение того, как проводится тест.

Одним из вариантов теста, как уже говорилось ранее, может быть опросник. Тест-опросник – это система заранее продуманных, тщательно отобранных и проведенных с точки зрения их валидности и надежности

вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых.

Опросники используются, например, в целях психодиагностики, когда от испытуемого требуется самооценка его поведения, привычек, мнений и т.д. При этом испытуемый, отвечая на вопросы, выражает свои положительные и отрицательные предпочтения. С помощью опросника можно измерять у испытуемых и оценки ими других людей. Задание обычно выступает как прямая реакция на вопросы, на которые надо ответить путем согласия или опровержения. Возможности для ответа в большинстве случаев заданы и требуют лишь отметки в виде крестика, кружочка и т.п.

Недостаток опросника состоит в том, что испытуемый может симулировать или диссимулировать те или иные свойства личности. Преодолеть указанный недостаток (хотя и не полностью) исследователь может посредством контрольных вопросов, контрольных шкал, шкал «лжи».

Опросники применяются преимущественно для диагностики характера, диагностики личности (например, экстраверсии-интроверсии, интересов, установок, мотивов).

Опросники предполагают возможность получения информации об испытуемом, не отражающей непосредственно его личностные особенности. Таковыми могут быть биографические опросники, опросники интересов, установок.

Личностные опросники предназначены для измерения личностных особенностей. Среди них выделяют: типологические опросники. Разработаны на основе определения типов личности; позволяют отнести обследуемого к тому или иному типу, отличающемуся качественно своеобразными проявлениями (опросники Г. Ю. Айзенка, ММРІ).

От типологических опросников отличают опросники черт личности, измеряющие выраженность черт – устойчивых личностных признаков. В качестве примера можно привести 16-факторный опросник Р. Кеттелла. Кроме того, выделяют опросники мотивов, ценностей, интересов.

Проективные тесты – это совокупность методик для целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации, т.е. осознанном или неосознанном переносе субъектом собственных свойств и состояний на внешние объекты под влиянием доминирующих потребностей, смыслов, ценностей.

Термин «проективный метод» предложил Л. Франк для обозначения методов оценки, когда испытуемым дают определенные стимулы, содержание которых не предполагает четких, обусловленных данной культурой ответов. В основе проективных тестов лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям или объектам. Подобные методы позволяют людям «проецировать» на неопределенный материал свои чувства, потребности, установки и отношение к жизни. Предполагается, что в ответах на тестовые стимулы обнаруживаются признаки подавленных

импульсов, защитные механизмы личности и другие ее «внутренние» аспекты.

Преимущества проективных методов:

Тестовые стимулы относительно неоднородны и неоднозначны, благодаря чему испытуемый не знает, какую психологическую интерпретацию получают его ответы.

Непрямой способ подачи тестового материала не приводит в действие психологические защитные механизмы испытуемого, что дает возможность получать информацию о таких аспектах личности, которые скрыты от наблюдения.

Недостатки проективных методов:

Недостаточно стандартизированы.

Отсутствует четкая процедура их проведения.

Имеет низкую надежность и валидность.

Интерпретация слишком часто зависит от догадок и интуиции психолога, а это не способствует повышению научной ценности проективных методов.

Классификация проективных методов (Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов):

- Конститутивные тесты. Содержанием работы испытуемого является придание смысла материалу, его структурирование (тест Роршаха).
- Конструктивные тесты, предполагающие создание целого из отдельных частей («Тест мира» М. Ловенфельда).
- Интерпретационные, предполагающие толкования, интерпретацию событий, предлагаемых ситуаций, изображений (ТАТ).
- Катартические, предполагающие творческую деятельность в особо организованных условиях (психодрама Дж. Морено).
- Экспрессивные, предполагающие рисование или аналогичную деятельность на свободную или заданную тему (рисуночные тесты «Дом – Дерево – Человек» Дж. Бука, «Нарисуй человека» и др.).
- Импрессивные, требующие выбора, предпочтения одних стимулов другим (тест М. Люшера).
- Аддитивные, предполагающие завершение фразы, рассказа, истории и др.

Особенностью работы с проективными методами является то, что интерпретация во многом зависит от квалификации и опыта психолога.

3. Экспериментальные методы

Эксперимент – один из главных методов современной психологии; это исследование, в процессе которого мы сами вызываем интересующие нас психические явления и создаем условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения их связей между собой и обстоятельствами жизни

ребенка. Эксперимент – это метод сбора фактов в специально созданных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых явлений.

Для эксперимента характерно:

1. Активная позиция исследователя; это означает, что исследователь может вызвать психическое явление столько раз, сколько необходимо для проверки выдвинутой гипотезы;
2. Создание заранее продуманной, искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство проявляется лучше всего и его можно точнее и легче оценивать.

Рассмотрим основные признаки эксперимента, по которым он отличается от наблюдения.

1. Активная позиция самого исследователя. Он может вызвать интересующее его явление столько раз, сколько это необходимо для доказательства выдвинутой гипотезы.

2. В эксперименте специально создаются условия, при которых обнаруживается закономерная связь между психическими явлениями и психологическими и непсихологическими условиями их возникновения и протекания.

Многократное повторение опытов (серий экспериментов) и достаточное количество испытуемых позволяют проверить гипотезы о закономерных связях между явлениями посредством применения специальных математических методов.

Результаты каждого опыта записываются в протоколе, где даются общие сведения об испытуемых, фиксируется характер экспериментальной задачи, время опыта, данные об экспериментаторе, результаты эксперимента, как количественные, так и качественные, особенности поведения испытуемых: действия, речь, выразительные движения и т.д.

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные подходы к видам эксперимента, поэтому мы считаем уместным привести две классификации – отечественную и зарубежную (схема).

Схема

Виды эксперимента

Отечественная классификация	Зарубежная классификация
Естественный эксперимент естественный, полевые условия	Классический эксперимент
Лабораторный эксперимент проводится как естественный, но в лабораторных условиях	
Моделирующий эксперимент создаются определенные условия	Квазиэксперимент
	Корреляционное исследование (корреляция – связь)

Основные особенности эксперимента сохраняются во всех его видах: лабораторном, естественном, формирующем.

Наиболее точным и доказательным считается лабораторный эксперимент, который осуществляется в специально оборудованном помещении с помощью различных приборов и приспособлений. Так, например, на специальных экранах демонстрируются фигуры, загораются разноцветные лампочки, подаются звуковые сигналы. При этом испытуемому нередко приходится самому нажимать на кнопки, двигать рычаги и осуществлять иные ответные действия. Для регистрации психофизиологических показателей используются датчики, закрепленные на теле испытуемого.

В лабораторных экспериментах исследуются особенности ощущений и восприятий, быстрота реакций на различные раздражители, объем внимания и др. В указанном случае данные здесь измеряются и регистрируются автоматически, с большой объективностью и точностью. Однако недостатком здесь является отсутствие естественности и жизненности, поскольку необычные условия лаборатории нервируют испытуемого, вследствие чего он может показать не такие результаты, как в естественных условиях, и полученные данные будут иметь весьма ограниченный характер.

Для того, чтобы придать лабораторным опытам естественность, используется один из главных методических приемов детской психологии – игровое моделирование экспериментальных и жизненных ситуаций.

Наиболее продуктивным и распространенным в детской психологии является естественный эксперимент. Естественный эксперимент – это эксперимент, проводимый в обычных условиях обучения, жизни, труда, но со специальной их организацией, влияние которой и изучается.

Отличительной особенностью естественного эксперимента, по мнению А. Ф. Лазурского, является то, что испытуемый не подозревает, что над ним проводится эксперимент. Благодаря этому он ведет себя естественно, отпадают смущение и преднамеренность ответов, часто свойственная испытуемому в лабораторном эксперименте. Естественные эксперименты используются при исследовании всех психических процессов и свойств личности испытуемых.

4. Формирующий эксперимент

В формирующем эксперименте, в отличие от перечисленных выше видов эксперимента, выдвинутая гипотеза проверяется в процессе активного воздействия на испытуемого, которое приводит к возникновению новых психологических качеств или к изменению существовавших ранее. Это воздействие может включать создание специальных условий, применение таких методов обучения и воспитания, которые должны привести согласно предположению исследователя, к определенным изменениям в психике или личности испытуемого. Возникновение запланированных новообразований означает, что мы научились управлять определенной стороной психического развития, и выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение. Эксперимент может быть индивидуальным или групповым, краткосрочным или длительным.

Формирующий эксперимент имеет ряд этапов. На первом этапе посредством наблюдения, констатирующих экспериментов и других методов устанавливается уровень, фактическое состояние того психического признака, свойства, процесса, на которые мы собираемся воздействовать – иными словами, осуществляется психологическая диагностика той или иной стороны психического развития. На основе полученных данных исследователь, исходя из теоретических представлений о характере и движущих силах развития этой стороны психики, разрабатывает план активного психолого-педагогического воздействия.

На втором этапе осуществляется активное формирование изучаемого свойства в процессе специально организованного экспериментального обучения или воспитания. От обычного учебно-воспитательного процесса он в данном случае отличается строго заданными изменениями в содержании, организации и методах воздействий. При этом в каждом отдельном исследовании может проверяться одно определенное воздействие.

На третьем, заключительном этапе, а также в процессе самого исследования проводятся диагностические эксперименты, в результате которых мы контролируем ход происходящих изменений и измеряем полученные результаты. Результаты эксперимента строго и точно фиксируются в специальных протоколах, после чего данные обрабатываются количественно (факторный, корреляционный анализ и др.), затем подвергаются качественной интерпретации.

С целью убедиться в том, что зафиксированные после проведения формирующих экспериментов изменения произошли именно благодаря их воздействию, полученные результаты сравниваются не только с исходным уровнем, но и с результатами в группах, где эксперимент не проводился. Такие группы в отличие от исследуемых, экспериментальных, называются *контрольными*. При этом испытуемые обеих групп должны быть выровнены по возрасту, полу, уровню развития и другим значимым для данного исследования характеристикам. Желательно также, чтобы работу в них вел один и тот же экспериментатор. Иными словами, необходимо соблюдать все правила психологического экспериментирования.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

Тема 3. Психика, ее возникновение и развитие (Лекция 6)

1. Психика как результат эволюции материи.
2. Теория психического отражения Леонтьева-Фабри.
3. Адаптивная концепция возникновения психики.
- 3.1. Формы поведения

1. Психика как результат эволюции материи

Закон развития носит всеобщий характер. Развитие – это процесс, существенное, необходимое движение, изменение во времени. Но не всякое движение и изменение представляют собой развитие. Развитие – поступательное, от простого к сложному, от низшего к высшему изменение; процесс, противоположный распаду и регрессу. Сначала из неорганической материи возникла жизнь. Живые организмы, в свою очередь, прошли путь от простейших одноклеточных до высших, отличающихся высокой организацией нервной системы (Кузин, 1999).

Развитие психики представляет собой количественные и качественные изменения, обусловленные воздействием внешней среды. При этом, развитие живых организмов принято рассматривать в филогенезе и онтогенезе. *Филогенез* – история развития различных видов организмов. В психологии под филогенезом принято понимать процесс возникновения и развития (эволюции) психики и поведения животных, а также возникновения и развития сознания человека (Дьяченко, Кандыбович, 1998). *Онтогенез* – это изменения, происходящие в течение индивидуальной жизни организма, от его зарождения до смерти; развитие индивида, в отличие от развития биологического вида.

Возникновение и развитие психики относится к наиболее сложным проблемам психологической науки. Традиционно развитие психики изучается в трех направлениях:

- возникновение и развитие психики в животном мире;
- возникновение и развитие человеческого сознания;
- развитие психики в онтогенезе человека (Гамезо, Домашенко, 1999).

Для нас научный интерес представляет специфика филогенетического развития психики. По утверждению Ю. Б. Гиппенрейтер, изучение генезиса психики требует ответов на следующие вопросы: «Когда и почему возникла психика в ходе биологической эволюции? Как она развивалась и усложнялась?» (Гиппенрейтер, 1996).

Вначале постараемся ответить на первый вопрос: «Когда и почему возникла психика в ходе биологической эволюции?» Специфика ответа на данный вопрос во многом зависит от того, в русле какого направления (идеалистического или материалистического) осуществляется изучение проблемы генезиса психики. Представители идеалистического направления указывают на независимость существования идеального (психического) и материального. Они утверждают, что психика не является результатом

развития материи, продуктом биоэволюции, так как она существует вечно и дается человеку извне.

Представители материалистического направления, напротив, доказывают взаимосвязь и взаимозависимость существования материального и идеального. Они считают, что, во-первых, развитие психики в животном мире обусловлено необходимостью адаптации, более эффективного приспособления к изменяющимся обстоятельствам реальности; во-вторых, оно тесно связано с возникновением и развитием нервной системы, особенно головного мозга; и в-третьих, возникновение и развитие психики в животном мире подчинялось действию общего закона эволюции, согласно которому закреплялось то, что было биологически полезно (Гиппенрейтер, 1996).

Появление психики на «высоком уровне развития мира» символизирует возникновение новых форм отражения, новых способов реагирования материи на внутренние и внешние воздействия. В психическом отражении объективного мира уже представлены те вещи, с которыми организму еще только предстоит встретиться. «Особость» психики состоит не только в том, что она качественно отличается от своей физиологической основы, но еще и в том, что благодаря психическому отражению у организмов, обладающих психикой, в отличие от организмов, ограниченных только физиологическими отношениями с внешней средой, устанавливаются дополнительные, новые формы взаимодействия с окружающим миром, гораздо более обширные, гибкие и выгодные для их существования и развития (Гальперин, 1996).

Таким образом, психика характеризует способность живых существ адаптироваться к окружающей среде, умение взаимодействовать с ней на более высоком уровне. Следовательно, изучение возникновения и развития психики – это изучение ее сущности и значения в контексте сохранения и развития разнообразных форм жизни.

Изучение происхождения и природы психики определяет, по утверждению

Ю. Б. Гиппенрейтер, необходимость выявления «объективного критерия психики», который позволил бы определять ее наличие у данного организма. «Если будут найдены такие свойства внешнего поведения животного, которые связаны с психикой, и именно с ней, то можно будет приблизительно сказать, где находится граница, которая разделяет непсихические (допсихические) и психические формы существования материи».

В истории естествознания неоднократно предпринимались попытки решить проблему зарождения, образования и принадлежности психики. Существующие концепции условно можно объединить в две группы в зависимости от того, какие критерии (внешние или внутренние) были выбраны для определения наличия психического. Отметим в общих чертах основные из них. Это позволит более отчетливо выявить степень исследованности проблемы (Гиппенрейтер, 1996).

К первой группе относятся те теории и концепции, в которых критерии психики внешние по отношению к форме существования предмета (организма). В этом случае принадлежность к определенному классу объектов однозначно (автоматически) указывает на наличие у него психики.

Сторонники теории «панпсихизма» (Г. Фехнер и др.) доказывали положение о «всеобщей одухотворенности природы», утверждая тем самым наличие психики у любого живого или неживого объекта. В теории «антропсихизма» (Р. Декарт и др.) отражены представления о психике как свойстве высокоорганизованной материи, которое появляется в возникновении человека и, следовательно, присуще только человеку. В основе теории «биопсихизма» (Т. Гоббс, К. Бернар, и др.) заложено стремление избежать крайних взглядов на природу психики. Поэтому в ней обосновывается принадлежность психики только живой материи, в том числе растениям и животным. По утверждению создателей концепции «нейропсихизма» (Ч. Дарвин, Г. Спенсер и др.), способность отражать объективную реальность и реагировать на внешние и внутренние раздражители характерна для существ, обладающих нервной системой.

Ко второй группе относятся теории, в которых критерии психического являются внутренними, функциональными. Авторы данных концепций и теорий предпринимают попытки «локализовать» психику не в природе вообще, а локализовать «порог» психического. Считалось, что можно смело утверждать о наличии у существа психики, если оно способно к поисковому поведению, к «гибкому» (в отличие от жестко запрограммированного) приспособлению к окружающей среде, то есть способно к индивидуальному обучению, к «проигрыванию» действия во внутреннем плане и т.п.

К данной группе относится теория А. Н. Леонтьева, которая получила наибольшее развитие и признание. А. Н. Леонтьев впервые в истории психологии на высоком научном уровне проанализировал условия и выделил объективные критерии происхождения элементарной психики.

2. Теория психического отражения Леонтьева–Фабри

А. Н. Леонтьев изучал закономерности психического развития в контексте материалистического понимания психики как высшей формы отражения объективной реальности и в русле деятельностного подхода. В процессе исследования проблемы происхождения ощущений и механизмов чувственного отражения он выделил и охарактеризовал основные стадии развития психики. Он, по сути дела, предпринял попытку ответить на вопрос: «Как возникла психика?»

По его утверждению, тем объективным критерием, который свидетельствует о наличии психики, является способность живого организма реагировать не только на биологически значимые, но и на нейтральные или «абиотические» воздействия. Если живая материя не обладает психикой, то она (на допсихическом уровне) обладает способностью отражать только биологически значимые воздействия. Соответственно, на допсихическом уровне организм взаимодействует со средой на уровне раздражимости

(характер взаимодействия организма со средой называется раздражимостью). Например, корневая система раздражима по отношению к питательным веществам, которые содержатся в почве: при соприкосновении с раствором этих веществ они начинают их всасывать (Гиппенрейтер, 1996).

Гипотеза, сформулированная А. Н. Леонтьевым, позволяет объяснить, каким образом осуществляется переход от «раздражимости, присущей всякому живому телу, к первичной чувствительности, а затем и к дифференцированным ощущениям, которые являются свойством уже значительно более высокоорганизованных животных». «Переход от материи живой, но еще лишенной психики, к живой материи, уже обладающей этим свойством, обусловлен, в первую очередь, изменением характера взаимодействия живого существа с окружающей средой» (Леонтьев, 1981).

В ходе эволюции организм приобретает способность к новой форме реагирования на раздражители – чувствительность. «Когда речь идет о чувствительности, «отражение», согласно гипотезе А. Н. Леонтьева, имеет два аспекта: объективный и субъективный. В объективном смысле, «отражать» – значит реагировать, прежде всего двигательным, на данный агент. Субъективный аспект выражается во внутреннем переживании, ощущении данного агента. Раздражимость же субъективного аспекта не имеет» (Гиппенрейтер, 1996).

Изменение формы растения, которое как бы двигается к свету (тропизм), не есть проявление чувствительности, поскольку это непосредственная реакция на биологически значимый (значимый для его сохранения) раздражитель. Совсем другое дело движение жабы, захватывающей летящего мотылька. Движение мотылька, его форма, отражаемый его крыльями свет сами по себе не могут удовлетворить непосредственную биологическую потребность жабы в пище. Но они сигнализируют о ней. Восприятие такого сигнала и есть чувствительность.

Именно чувствительность свидетельствует о возможности организма реагировать и на те раздражители, которые непосредственно не удовлетворяют биологические потребности организма. Такого рода изменения возникают в тех случаях, когда среда (условия) жизни организма становятся более сложными, непредсказуемыми, «вещно оформленными». Необходимость отражения возникает вследствие того, что абиотические раздражители взаимосвязаны с биологически значимыми раздражителями и являются их потенциальными сигналами. Подобное расширение диапазона форм реагирования существенно увеличивает возможности выживания организма.

Получается, что процесс жизнедеятельности, помимо усвоения питательных средств, выделения, роста, размножения и т.п., обогащается качественно иной формой активности живых существ – поведением. То есть, новая форма активности как бы «вставлена» между актуальной ситуацией и биологически витальным актом – обменом веществ. Смысл этой активности состоит в том, чтобы обеспечить биологический результат там, где условия

не позволяют ему реализоваться непосредственно, сразу. Данным критерием психического (отражение биологически нейтральных воздействий, сигнальное поведение) обладают уже простейшие одноклеточные организмы, например, инфузории (Гиппенрейтер, 1996).

Стадии развития психики в филогенезе. Характеристика основных стадий развития психики представлена в работах А. Н. Леонтьева и К. Э. Фабри, а иллюстрация специфики деятельности животных на каждой стадии у Ю. Б. Гиппенрейтер. Рассмотрим основные принципы периодизации развития психики в филогенезе по А. Н. Леонтьеву и К. Э. Фабри.

Первый принцип: переход к каждой новой стадии психического развития подготовлен усложнением той деятельности, которая определяет взаимодействие животного с окружающим его миром, и появлением новой формы отражения. Сначала животное способно отражать лишь отдельные изолированные свойства предметов и явлений (элементарные ощущения), а затем, на более высоком уровне деятельности, отражать отношения, взаимосвязи между предметами. «Отражение животными среды находится в единстве с их деятельностью» (Леонтьев, 1981 с. 223). Таким образом, утверждается постулат о влиянии деятельности на развитие психики.

Второй принцип: уровень биологического развития животного не тождественен уровню его психического развития. То есть более «развитое» (согласно зоологической классификации) животное не всегда обладает психикой более высокого уровня. К. Э. Фабри объясняет эти несовпадения различной приспособляемостью поведения организма, что обуславливает «решение одной и той же биологической задачи за счет использования разных морфологических средств, и наоборот, одни и те же морфологические органы могут выполнять весьма различные функции» (Фабри, 2001). Таким образом, на уровень развития психики животного оказывает влияние комплекс факторов, а именно: его морфофизиологические характеристики, поведенческая активность и условия жизни.

В процессе объяснения эволюционного развития психики А. Н. Леонтьев выделил 3 стадии: стадию элементарной сенсорной психики, стадию перцептивной психики, стадию интеллекта. К. Э. Фабри, наоборот, считает, что стадия интеллекта должна быть включена в стадию перцептивной психики. Это обусловлено сложностью выявления «интеллектуальных» форм поведения живых организмов, в частности высших млекопитающих. Кроме того, он выделяет на каждой стадии высший и низший уровень и даже допускает существование промежуточных стадий.

Стадия элементарной сенсорной психики. Подобная форма отражения присутствует уже у некоторых высших инфузорий. На этой стадии животные демонстрируют элементарную чувствительность к отдельным раздражителям или их совокупности. «Деятельность... отвечает тому или иному отдельному воздействующему свойству (или совокупности отдельных свойств) в силу существенной связи данного свойства с теми

воздействиями, от которых зависит осуществление основных биологических функций животных» (Леонтьев, 1981).

Интересно, что в рамках данной стадии деятельность живого организма усложняется по двум направлениям: а) образование последовательности (цепочки) реакций в рамках безусловных и условных рефлексов; б) изменения строения самой деятельности и возникновение, соответственно, новой формы отражения в рамках пластичного индивидуального поведения. Способность животного осуществлять так называемое индивидуальное поведение, сформированное на основе видового, символизирует возникновение новой формы отражения окружающей реальности, что, в свою очередь, характеризует уже более высокую стадию в развитии психики животных.

Стадия перцептивной психики. Подобная форма отражения характерна для большинства существующих в настоящее время позвоночных животных.

Для этой стадии характерно отражение объективной реальности «уже не в форме отдельных элементарных ощущений или их совокупности, но в форме отражения вещей» (Леонтьев, 1981 с. 240). Это сопряжено не только с существенными анатомо-физиологическими изменениями, происходящими в организме животных, в частности, с развитием органов чувств, органов внешних движений, перестройкой центральной нервной системы, но также с перестройкой функций памяти, процессов анализа и синтеза. Происходящие изменения в строении деятельности символизируют направленность деятельности не на предмет, а на условия, в которых данный предмет существует. Животное может осуществлять относительно самостоятельные поведенческие акты, в которых учитываются условия существования объекта. Эти акты получили название операций (Леонтьев, 1981 с. 182). Кроме того, животные становятся способными создавать целостный образ предмета, у них возникают чувственные.

Стадия интеллекта. Подобная форма отражения свойственная наиболее высокоорганизованных животных семейства млекопитающих.

Для этой стадии характерна сложная деятельность, с которой также сопряжены и сложные формы отражения. Основные характеристики деятельности следующие. Во-первых, животное внезапно (как бы по догадке!) находит правильную операцию, которая почти сразу приводит к успеху. Во-вторых, в случае повторения опыта, животное способно воспроизводить данную операцию. В-третьих, животное может перенести найденное решение задачи в другие, сходные условия. А. Н. Леонтьев объясняет это тем, что животное оказывается способным осуществить перенос «филогенетически выработанного способа действия в новые условия». Например, если обезьяна решила задачу приближения плода с помощью палки, то оказывается, что если теперь ее лишить палки, то она легко использует вместо нее какой-нибудь другой подходящий предмет. Если изменить положение плода по отношению к клетке, если вообще

несколько изменить ситуацию, то животное все же сразу находит нужное решение. Решение, то есть операция, переносится в другую ситуацию и приспособляется к этой новой, несколько отличной от первой ситуации (Леонтьев, 1981).

Примеры интеллектуального поведения животных часто встречаются в работах отечественных и зарубежных психологов. Например, в лаборатории И. П. Павлова шимпанзе по кличке Рафаэль обучали заливать водой огонь. В кормушку клали банан, а перед ней зажигали огонь. Рафаэль набирал воду из бочки кружкой и заливал его. Затем задание усложнили: на озере поставили плоты. На одном из них был Рафаэль и кормушка с бананом, перед которой горел огонь. На другом плоту – бочка с водой. Вокруг плотов, естественно, была вода. Рафаэль перебирался по мостику на тот плот, где была бочка с водой и, зачерпнув из него, возвращался обратно, чтобы залить пламя. Анализируя интеллект обезьян, И. П. Павлов назвал его конкретным, или ручным, мышлением: «Ее мышление вы видите своими глазами в ее поступках».

Американский психолог У. Джеймс в рассказе о собаке охотника рассуждает о способности животных мыслить. Собака никогда не убивала раненых птиц, она их приносила охотнику. Однажды охотник ранил сразу двух уток. Собака «сообразила», что двух подранков она не сможет поймать. Тогда она придушила одну птицу и побежала за другой (Джеймс, 1898).

Таким образом, усложнение деятельности проявляется в том, что в самой деятельности по осуществлению какой-либо реакции выделяется так называемая фаза «подготовления». Это, в свою очередь, определяет развитие новой формы отражения, направленной на отражение отношений между отдельными предметами.

Современный взгляд на теорию отражения в целом и теорию психического отражения в частности кратко выразил К. К. Платонов. По его мнению, теория отражения является результатом «догадки» Д. Дидро:

Способность ощущения есть всеобщее свойство материи или продукт ее организации.

Исходя из этого, отражение является всеобщим свойством материи, а сознание – его высшей формой, присущей только человеку.

Теорию отражения иногда понимают по модели бихевиоризма как два звена: отражаемое (весь мир) и отраженное (психические явления).

Бихевиоризм, как известно, сводил психику к формуле: «S (стимул, т.е. воздействие на организм) – R (реакция организма)». Однако один и тот же луч света как стимул вызовет совершенно разные реакции не только в зеркале и листе дерева, но и в разных глазах и мозгах: зайца и волка, ребенка и художника, как в различных отражающих системах. Следовательно, формула отражаемое – отраженное должна содержать и третье промежуточное звено – отражающую систему (Платонов, 1997).

3. Адаптивная концепция возникновения психики

Психика – существующее в различных формах свойство высокоорганизованных живых существ и продукт их жизнедеятельности, обеспечивающие их ориентацию и деятельность. С точки зрения материализма психика – системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении неотчуждаемой от него картины мира и саморегуляции на ее основе поведения и деятельности. Это означает, что возникновение и развитие психики в животном мире подчинялось действию общего закона эволюции, согласно которому закреплялось то, что было биологически полезно.

Возникая на определенном уровне биологической эволюции, психика сама выступает как один из ее факторов, обеспечивая возрастающую сложностью приспособляемость организмов к условиям существования. В качестве основных тенденций развития психики выявлены следующие: 1) усложнение форм поведения – форм двигательной активности; 2) совершенствование способности к индивидуальному научению; 3) усложнение форм психического отражения (как следствие и фактор предыдущих тенденций).

При анализе закономерностей развития психики необходимо учитывать следующее:

1. Примат деятельности в развитии психического отражения. Каждая новая ступень развития начинается с усложнения деятельности, практически связывающей животное с окружающим миром. Новая форма психического отражения возникает вслед за этим усложнением и делает возможным ее дальнейшее развитие. Так, в период зарождения психики деятельность животных складывалась в вещно-оформленной среде и подчинялась связям между различными свойствами вещей. Но предметом отражения были не сами эти связи, а лишь отдельные свойства. На следующей ступени деятельность определялась уже отношениями между предметами – целыми ситуациями. Она обеспечивалась отражением отдельных предметов.

2. Несовпадение линий биологического и психического развития животных. Животное на более высокой ступени биологического развития (по биологической систематике) не обязательно обладает более развитой психикой. Так, высшие представители простейших превосходят сложностью поведения некоторых примитивных многоклеточных животных. Это несовпадение можно объяснить неоднозначным соотношением между морфологией животных, на которой основана биологическая систематика, и образом их жизни.

Развивая это представление, А. Н. Северцов обратил внимание на два принципиально различных способа приспособления живых организмов к изменениям условий среды: путем изменения строения и функционирования органов; путем изменения поведения без изменения организации. Первый

способ был общим у растений и животных; второй имел место только у животных и был связан только с развитием психики (Гиппенрейтер, 2001).

Итак, рассмотрим усложнение **форм поведения** как одну из важнейших тенденций развития психики.

3.1 Формы поведения

Поведение – присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Термин «поведение» применим как к отдельным особям биологического вида или индивидам социальной группы, так и к их совокупностям.

Согласно теории эволюции, изложенной Ч. Дарвином в книге «Происхождение видов» (1859 г.), все существующие растения, животные и человек происходят от одной формы жизни и представляют собой результат эволюции, продолжающейся миллиарды лет. Природа, при этом, выступает как фактор естественного отбора, позволяющий выживать наиболее жизнестойким за счет более слабых.

С тех пор теория эволюции обогатилась данными генетики, которая развивалась на рубеже XX века и позволила объяснить сохраняемые отбором вариации как результат мутаций, возникающих на основе генов, и как способ передачи признаков из поколения в поколение.

Несмотря на критику, основы эволюционной теории в настоящее время принимает большинство ученых. Эта теория объясняет эволюционирование физических признаков организмов и изменение их поведения с момента возникновения жизни на Земле путем перехода от сравнительно простых движений к сложным поведенческим актам, присущим высшим животным, и в особенности человеку.

В России идеи Ч. Дарвина об эволюции психики животных получили развитие в трудах таких ученых, как А. Н. Северцов и В. А. Вагнер. Это дало возможность рассмотреть различные формы психической деятельности животных со стороны их происхождения. Как показал А. Н. Северцов, эволюция приспособлений посредством изменения поведения животных без изменения их организации пошла в расходящихся направлениях по двум главным путям и в двух типах животного царства достигла своего высшего развития. В типе членистоногих прогрессивно эволюционировали наследственные изменения поведения (инстинкты), и у высших представителей их – у насекомых – образовались необыкновенно сложные и совершенные, приспособленные ко всем деталям образа жизни инстинктивные действия. Но этот сложный и совершенный аппарат инстинктивной деятельности является, вместе с тем, крайне косным: к быстрым изменениям среды животное приспособиться не может. В типе хордовых эволюция пошла по другому пути: инстинктивная деятельность не достигла очень большой высоты, но зато приспособление посредством индивидуального изменения поведения стало развиваться прогрессивно и в высокой степени усилило пластичность организма. Над наследственной

приспособляемостью появилась надстройка индивидуальной изменчивости поведения. С точки зрения А. Н. Северцова, эволюция инстинктов происходила под влиянием медленно протекающих изменений внешней среды. Ее темпы совпадали с темпами изменения морфологической организации животных. Другое направление состояло в развитии способности к индивидуальному научению или способности к «разумным действиям».

«Разумные действия» – это быстрые изменения поведения, «изобретение» новых способов поведения в ответ на быстрые изменения среды, перед которыми инстинкт оказывается беспомощным. Эти действия не должны были фиксироваться, передаваться по наследству, вследствие наличия такого преимущества, как высокая пластичность. Поэтому по наследству передавалась лишь способность к ним, которая, по мнению А. Н. Северцова, и определяет уровень психической организации животного.

Эволюционное учение дает, таким образом, возможность объяснить происхождение как инстинктивных форм поведения, так и приобретаемых прижизненно в результате образования сложных систем условных рефлексов.

Подход к психике животных и человека с позиций эволюционного учения позволяет понять, что психика не является простым бездействующим придатком физиологических процессов. Сегодня многое понимается иначе, однако идея А. Н. Северцова о двух различных механизмах развития поведения, равно как и самая общая оценка психики как важнейшего фактора эволюции, остаются важными и бесспорными теоретическими положениями.

Эволюция поведения. Согласно теории эволюции, виды животных, а внутри них отдельные особи, наиболее способные к выживанию и размножению, – это те, которые обладают признаками, обеспечивающими наилучшую адаптацию к среде.

Даже самые простые среди живых организмов благодаря отбору обладают поведением, адаптированным к их образу жизни. Так, у растений наблюдаются определенные формы поведения, называемые тропизмами; например, проникновение корней в почву в поисках влаги и необходимых минеральных солей обусловлен геотропизмом.

Различают шесть уровней поведения – от таких врожденных стереотипных форм адаптации, как таксисы и рефлексы (а также, в некоторых отношениях, инстинктивное поведение), до приобретенных, поддающихся модификации форм, связанных с мышлением.

Таксисы. Одноклеточные существа, находящиеся на нижнем конце лестницы животных, обладают более сложным поведением. Например, парамеция – крошечный организм, едва видимый невооруженным глазом (его длина 0,25 мм), обитающий в прудах и лужах, состоит из одной клетки, снабженной «ртом» и примитивной пищеварительной системой, имеет на своей поверхности участки, чувствительные к свету, теплу, прикосновению и к различным химическим факторам. Она питается бактериями.

Парамеция покрыта ресничками, обеспечивающими ее передвижение вперед. С помощью очень простых автоматических движений она направляется ко всему тому, что похоже на пищу, и удаляется от любых неприятных стимулов. Такая общая и при том механическая ориентация организма по отношению к источнику раздражения получила название «таксиса».

Таксис – реакция живого организма на определенный стимул. Эта реакция может быть направлена на стимул (положительные таксисы) или от него (отрицательные таксисы). Таксисы рассматриваются как наследственно контролируемые, специфически видовые реакции на определенные стимульные события.

По модальности воздействий и реакции в отношении многообразных компонентов различаются: термотаксисы, хемотаксисы, гальванотаксисы, геотаксисы, фототаксисы, тигмотаксисы и пр. Таксисы одноклеточных и многих низших многоклеточных животных представлены ортотаксисами – изменениями скорости передвижения, и клинотаксисами – изменениями направления передвижения на определенный угол.

Таксисы обычно свойственны одноклеточным организмам, лишенным нервной системы, но наблюдаются также и у некоторых видов с более высокой организацией. Их проявление максимально у простейших, в средней степени – у червей и насекомых и сходит на нет уже у примитивных млекопитающих. Например, летним вечером насекомых неудержимо влечет к зажженной лампе – это тоже проявление таксиса.

Рефлексы. По мере продвижения живых организмов вверх по эволюционной лестнице, таксисы исчезают. Их место занимают более локализованные и более точные реакции – рефлексы. Они возникают, когда сигналы от какого-либо органа чувств передаются с помощью нервной системы и вызывают автоматическую реакцию.

Рефлекс – это реакция на возбуждение рецепторов, опосредованная нервной системой, закономерная ответная реакция организма на раздражитель.

Понятие о рефлексе, ставшее фундаментальным для физиологии и психологии, ввел французский философ Рене Декарт. Декартова схема рефлекса предполагала, что внешний импульс приводит в движение «животные духи», они достигают мозга и уже оттуда автоматически отражаются к мышцам. Эта схема открыла рефлекторную природу поведения, объяснив его без обращения к душе как движущей телом силе.

Принято различать безусловные и условные рефлексы. Безусловный (врожденный) рефлекс – наследственно закрепленная стереотипная форма реагирования на биологически значимые воздействия внешнего мира или на изменения внутренней среды организма. Термин «безусловный рефлекс» был введен И. П. Павловым.

В отличие от условных рефлексов, служащих приспособлению организма к изменяющимся условиям мира, безусловные рефлексы

обеспечивают приспособление к относительно постоянным условиям и не зависят от наличия подкрепления. В чистом виде безусловные рефлексы практически не существуют. В онтогенезе на их основе надстраиваются сложные системы условных рефлексов.

Проявление рефлексов неясно у простейших организмов, максимально – у кишечнополостных, среднее – у червей и насекомых и понемногу сходит на нет у животных более высокой степени развития, однако даже у человека не исчезает полностью. Эти врожденные, генетически запрограммированные рефлексы постепенно все больше локализуются в определенных частях организма, а для особо важных функций заменяются более сложными формами поведения. У человека сохранилось лишь небольшое число рефлексов, полезных для выживания (мигание, чихание и т.п.).

Условный (приобретенный) рефлекс – рефлекс, образующийся при сближении во времени любого первоначально индифферентного раздражителя с последующим действием раздражителя, вызывающего безусловный рефлекс. В его основе лежит выработка новых временных связей. По И. П. Павлову, в результате образования условного рефлекса раздражитель, прежде не вызывавший соответствующей реакции, начинает ее вызывать по мере того, как становится сигнальным (условным) раздражителем. Учение об условных рефлексах он впервые сформулировал, исходя из своих знаменитых опытов, в которых звуки колокольчика вызывали выделение слюны у собаки. При повторных действиях раздражения, если оно не подкрепляется, реакция на него ослабевает и исчезает. В основе такого угасания лежит процесс коркового торможения.

Различаются два вида условных рефлексов: 1) классические условные рефлексы, получаемые по указанной выше методике; 2) инструментальные (оперантные) условные рефлексы, при выработке которых безусловное подкрепление дается только после возникновения определенной двигательной реакции животного.

У животных условные рефлексы образуют сигнальную систему, где сигнальными раздражителями являются агенты их среды обитания. У человека, наряду с первой сигнальной системой, порождаемой воздействиями среды, существует вторая сигнальная система, где как условные раздражители выступает слово – «сигнал сигналов».

Инстинктивное поведение. Таксисы и рефлексы – это простые и стереотипные реакции, особенно характерные для самых примитивных животных (Годфруа, 1996). Считается, что основой всех форм поведения животных являются инстинкты, точнее, инстинктивные действия – генетически фиксированные, наследуемые элементы поведения. Они, как и морфологические признаки, воспроизводятся в каждой особи данного вида в относительно неизменной форме. Если у низших животных преобладают инстинктивные формы программирования поведения, то у высших ведущую роль играют уже онтогенетически присвоенные программы управления поведением.

Инстинктивное поведение – это совокупность сформировавшихся в процессе развития данного вида животных – в филогенезе – наследственно закрепленных, врожденных, общих для всех представителей данного вида (видоспецифических) компонентов поведения. В ходе индивидуального развития – онтогенеза – инстинктивное поведение формируется в сочетании и взаимодействии с процессами научения, но не нуждается в упражнении. Оно сохраняется без периодического подкрепления и отличается устойчивостью, малой индивидуальной изменчивостью и автономностью по отношению к краткосрочным изменениям в среде обитания.

Адаптивность и эффективность инстинктивного поведения обеспечивается «врожденными пусковыми механизмами» – нейросенсорными системами, настраивающими анализаторы на восприятие специфических ключевых раздражителей, что способствует их распознаванию, интеграции соответствующих ощущений, и расторможению (или активации) соответствующих нервных центров. Следует различать понятия «инстинктивное поведение» и «инстинкт». Инстинктивное поведение – комплекс врожденных и приобретенных компонентов поведения; инстинкт – часть этого поведения, наименее пластичный его компонент.

Видотипичность инстинктивных действий позволяет использовать их в качестве классификационных признаков при определении таксонов животных наряду с морфологическими признаками. Например, для голубей характерен особый способ питья. Все птицы пьют, запрокидывая голову, и только голуби втягивают воду клювом с опущенной головой. Как и морфологическая организация, инстинкты животных, по мнению В. А. Вагнера, формировались «под диктовку среды и под контролем естественного отбора», что привело к удивительной приспособленности инстинктивного поведения во всех сферах жизни животного: в способах добывания пищи, защите от нападения, строительстве жилищ, заботе о потомстве.

Рассмотрим пример из классического труда Ж.-А. Фабра. Оса-сфекс до откладки яиц обеспечивает будущую личинку кормом – «законсервированным» кузнечиком. Сфекс нападает на кузнечика, парализует его, нанося точно рассчитанные уколы в три нервных узла, управляющих движениями его конечностей. Затем она втаскивает кузнечика в заранее подготовленную камеру и аккуратно откладывает яичко на его груди (кузнечик при этом лежит на спине). В этой серии инстинктивных актов все очень целесообразно. Во-первых, парализация жертвы: мертвый кузнечик разложился бы раньше, чем вывелась личинка, оставленный же в активном состоянии, кузнечик сам легко бы убил личинку. Во-вторых, удивительная точность каждого укола сфекса в нервные ганглии насекомого. Наконец, аккуратность размещения яичка именно на груди кузнечика: это единственно безопасное место, с которого личинка не может упасть или быть сброшенной, ибо все еще живой кузнечик шевелит брюшком, челюстями, усиками. Оказавшись же на земле, слабая личинка неминуемо бы погибла.

Высокая целесообразность инстинктов издавна порождала теории об их «разумности». Однако позднее ученые заговорили о «слепоте», «машинообразности» инстинктов. Поводом послужили опыты, в которых человек вмешивался в естественный ход жизни животных. Был обнаружен следующий общий факт: если лишить смысла какое-то инстинктивное действие насекомого, оно все равно завершает его и переходит к следующему. Например, если ученый извлекает из норки кузнечика, оставляя ее при этом пустой, сфекс все равно тщательно заделывает норку, словно ничего не видит. В подобных случаях говорят о «слепоте» инстинктов, хотя этот вывод напрашивается и некорректно. Здесь следует говорить о биологической целесообразности инстинктов, об их фиксированности или ригидности, которая также целесообразна. Она отражает приспособленность животного к постоянству определенных условий его обитания.

Для проявления инстинктивного поведения необходимо не только стимулирующая реакция вовне, но и определенные внутренние факторы в форме потребностей или мотиваций. Лишь в случае объединения внешних и внутренних факторов может произойти запуск такого поведения. В результате создается впечатление, что животное специфически реагирует на какую-то определенную стимуляцию в определенный момент. Такое соответствие между типом раздражения и типом реакции привело к мнению о существовании механизма, способного решать, какую именно из всех свойственных данному виду форм поведения следует запустить в определенном случае. Этот механизм, присущий данному виду и встроенный в его мозг с самого рождения, получил название врожденного пускового механизма. Его можно было бы сравнить с заложенной в вычислительную машину программой, которая с учетом информации, поступающей извне, позволяет решить, в какой момент и в каких условиях нужна та или иная ответная реакция (Годфруа, 1996).

Инстинктивное поведение обеспечивает выживание животным с самых первых моментов жизни до приобретения собственного опыта. Однако в изменяющихся условиях такое поведение становится неадекватным и неэффективным.

Импринтинг. Импринтинг (запечатление) как особая форма поведения был открыт и описан австрийским этологом К. Лоренцем. Он занимался изучением гусят, вылупившихся в инкубаторе. Первым движущимся объектом, с которым встречались гусята в этот момент, была не их биологическая мать, а сам К. Лоренц. В результате происходила фиксация на ученом как первом движущемся объекте, и гусята следовали за ним повсюду, как если бы он был их матерью. Проявления этой привязанности к человеку стали особенно необычными, когда гуси достигли половой зрелости. Они искали брачных партнеров среди людей и не проявляли ни малейшего интереса к представителям своего вида (Годфруа, 1996).

Ю. Б. Гиппенрейтер предлагает рассматривать импринтинг в контексте «опредмечивания потребности», т. е. узнавания потребностью своего

предмета. В процессе опредмечивания проявляются две важные черты потребности: наличие широкого спектра предметов, способных удовлетворить потребность, и быстрая фиксация на первом удовлетворившем ее предмете.

Факт фиксации потребностей хорошо известен в практике воспитания детей. Например, в конце первого года жизни ребенка рекомендуется разнообразить его питание. Иначе он может зафиксироваться на конкретной каше и отказываться брать в рот другие продукты. Родители часто и справедливо обеспокоены, кто окажется товарищем их сына, а родители девушки – какой молодой человек ей впервые понравится. Эту мысль Ю. Б. Гиппенрейтер подкрепляет словами пушкинской Татьяны:

*Ты чуть вошел, я вмиг узнала,
Вся обомлела, запылала
И в мыслях молвила: вот он!*

Именно «узнала» и в мыслях «молвила». Возвышенное поэтическое событие можно проинтерпретировать как встречу потребности с ее объектом, как частный случай импринтинга.

Действительно, импринтинг можно рассматривать как первое научение, если принимать во внимание фиксацию на конкретном предмете. Или как последний инстинкт, так как он свойственен всему биологическому виду в целом.

Механизм импринтинга важен для выживания, так как в природных условиях первый движущийся объект, попадающий в поле зрения, – мать, которая становится моделью, дающей возможность адекватно проявлять формы поведения, присущие данному виду (Годфруа, 1996).

Научение. Ж. Годфруа по степени участия в присвоении опыта выделяет три категории научения: *реактивное, оперантное и когнитивное научение.*

При *реактивном* поведении организм пассивно реагирует на внешние воздействия, в нервной системе человека и/или животного непроизвольно возникают изменения нейронных цепей и формируются новые следы памяти. К ним относятся следующие формы: привыкание (габитуация), сенсбилизация, импринтинг и условные рефлексы.

Оперантное поведение представляет собой действия, для выработки которых нужно, чтобы организм активно «экспериментировал» с окружающей средой. Это научение путем проб и ошибок, методом формирования реакций и путем наблюдения.

Когнитивное научение предполагает оценку ситуации с учетом прошлого опыта и возможных ее последствий. К такому типу научения можно отнести латентное научение, выработку психомоторных навыков, инсайт и научение путем рассуждения.

Однако ученым, изучающим процессы научения, так и не удалось обнаружить единый комплекс законов, которые бы объяснили модели

научения у всех животных. Хотя поиск таких законов привел к серии важных открытий, которые составляют основу наших знаний о научении.

Попытка выяснить, на какой ступени эволюции животного мира появляется способность к научению, была предпринята Йерксом в 1912 г. Так, зачатки способности к научению обнаруживались уже у червя. Для изучения способности дождевого червя к научению Йеркс использовал специально сконструированный Т-образный лабиринт. Если червь в этом лабиринте поворачивал направо, то он попадал в темный отсек, наполненный сырой землей. Напротив, если – налево, то получал удар электрического тока. Чтобы достичь результата научения, дождевым червям требовалось больше 150 проб. И все же было доказано, что простая нервная система этих животных может накапливать информацию, способную изменять их поведение (Годфруа, 1996).

Способность обучаться развивается по мере продвижения вверх по эволюционной лестнице. Например, у шимпанзе и человека почти нет форм поведения, которые позволяли бы им с момента рождения и без тренировки адекватно приспособляться к окружающей среде.

Способность к умозаключениям. Способность к умозаключениям – это способность высших млекопитающих, главным образом обезьян и человека, позволяющая им решать задачи без предварительных пробных манипуляций, благодаря высокому уровню развития головного мозга.

Например, голодная шимпанзе, сидящая в клетке, способна быстро овладеть лежащим недалеко от клетки бананом, если тот будет привязан к веревке, конец которой находится в клетке рядом с шимпанзе. Собака же на решение такой задачи не способна, она будет сидеть, смотреть на еду и скулить. Так, мы видим, что высшие млекопитающие смогли выработать способность улавливать связь между различными элементами ситуации и выводить из нее правильное решение, путем умозаключений, не прибегая к пробным действиям, производимым наудачу.

Анализируя интеллект обезьян, И. П. Павлов называл его конкретным, или ручным мышлением: «Ее мышление вы видите своими глазами в ее поступках».

Способность к умозаключениям может быть конкретизирована проблемой выявления животными отношений сходства и различия между предметами как параметров абстрактных понятий и абстрактных отношений. В исследованиях Анны и Дэвида Премак использовалась методика подбора пары для изучения когнитивных способностей обезьян. Методика подбора пары для образца включает наборы из трех предметов: одинаковой геометрической формы, но разного цвета; разных геометрических форм (два квадрата и треугольник или наоборот). Шимпанзе Сара всего после нескольких проб с легкостью решала новые задачи, похожие на подбор к треугольнику треугольника из двух фигур (квадрат и треугольник). Она решала задачи на отношения тождества. В таких экспериментах голубь после достаточной тренировки также легко мог научиться клевать в зеленое

окошко, а не в желтое, если образец зеленый, и клевать в желтое – если образец желтый. Однако если видоизменить тест: во-первых, попросить голубя, которого научили к зеленому подбирать зеленое, подобрать к красному красное, и, во-вторых, подобрать треугольник к треугольнику, – с первым условием птица справится, а со вторым – нет. Это доказывает, что голубь способен усваивать не широкое понятие сходства, а более узкое – сходство цвета (Глейтман и др., 2001). Видимо, не меньшая грань между формами познания шимпанзе и человека.

Умозаключения используются в самых разнообразных ситуациях повседневной жизни: будь то выполнение задачи о перемещении из одного места в другое или получение и осмысливание информации, исходящей от среды, в которой живет индивидуум. Эта способность дала возможность человеку достигнуть огромного прогресса в своей эволюции.

Сравнительная характеристика психики человека и животных представлена в следующих выводах Ю. Б. Гиппенрейтер:

1. Вся активность животных определяется биологическими мотивами. Это хорошо выражено в часто цитируемых словах немецкого психолога А. Гельба: «Животное не может делать ничего бессмысленного. На это способен только человек».

2. Вся деятельность животных ограничена рамками наглядных конкретных ситуаций. Они не способны планировать свои действия, руководствоваться «идеально» представленной целью. Это проявляется, например, в отсутствии у них изготовления орудий впрок.

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 отсутствуют закрепление, накопление и передача опыта поколений в материальной форме, т.е. в форме предметов материальной культуры (Гиппенрейтер, 1996).

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология: учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск: Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб.: Питер, 2017.

Тема 4. Сознание и неосознаваемые процессы (Лекции 7-8)

1 Понятие о сознании. Функции сознания.

1. Состояния сознания. Виды измененного состояния сознания
3. Сознание и бессознательное.
4. Неосознаваемые процессы и их классификация.
5. Надсознательные процессы.

1. Понятие о сознании. Функции сознания.

Сознание является важнейшей категорией и объектом изучения самых различных наук: философии, антропологии, психологии, социологии, медицины (психиатрии) и др. Однако исходным материалом для всех планов исследования сознания является психологический факт принадлежности его человеческому индивиду как высшего образования человеческой психики, как высшего свойства человеческой личности.

Вначале целесообразно начать с примеров употребления этого понятия в обыденной речи:

«Я, конечно, слышал, что говорилось на совещании, но слова не доходили до моего сознания».

«Спустя какое-то время я, наконец-то, осознал то, что она мне говорила».

«Эти слова дошли до моего сознания».

Так говорят и не психологи, и психологи. Что же означают эти слова?

Поскольку высказывания типа «информация дошла до его сознания» или «не дошла до его сознания» отражают некую реальность, то тогда можно сказать, что сознание – это своеобразный «пункт», «место» (не обязательно в пространстве трехмерной системы координат) на пути движения информации, куда она может поступать, а может и не поступать.

Получается, что сознание участвует в движении информации, являясь ее конечным «приемным пунктом».

Случайно ли в русском языке слово «сознание» лингвистически интерпретируется как со-знание? Случайно ли, что термины «осознаю», «сознаю» являются синонимами слов «понимаю», «знаю»?

Вероятно, в сознании человека в каждый конкретный момент времени содержится то, про что человек может сказать: «Я знаю». Человек в каждый конкретный момент времени знает только то, что в данный момент находится в его сознании.

Но может ли происходить обратное, когда человек располагает информацией, не зная и даже не подозревая этого? Да, вполне: «Я даже и не думал, что могу это запомнить и что я когда-нибудь это вспомню!» Следовательно, располагать информацией – еще не значит знать, осознавать. Это означает, что информация может находиться у человека как в его сознании, так и вне его сознания. В последнем случае он может попытаться

ее извлечь из этого «внесознания», причем, в одних случаях – удачно, а в других – неудачно.

От подобных глубоких, но все же житейских рассуждений перейдем к научному объяснению понятия сознания.

В литературе приводится множество определений сознания как психологического феномена. Существует мнение, что любая попытка строгого определения сознания, к сожалению, обречена на справедливую критику. Поэтому рассмотрим некоторые из них.

По В. Н. Мясищеву, сознание (в философском, эволюционно-психологическом и патологическом плане) – это высший уровень психической деятельности, в которой в единстве представлено отражение мозгом человека объективной действительности и его отношение к различным многообразным ее формам.

«Сознание – это свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей. Сознание – это отношение к миру со знанием его объективных закономерностей». Вместе с тем, объектом сознания выступает и внутренний мир человека. На основе сознания развивается и самосознание.

С. Л. Рубинштейн также рассматривает сознание как единство отражения и отношения к объективной действительности. Он уточняет, что понятие «отражение» тесно и непосредственно связано с процессами познавательной деятельности. Понятие же «отношение» представляет потенциальный аспект психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности.

В работах А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна и др. определены основные условия возникновения и развития сознания. В первую очередь, они связывают этот процесс с общественно организованной деятельностью людей, с трудом.

«В процессе общественно организованного труда возникает и язык, слово. В слове откладываются и объективируются накапливаемые человеком знания. Только благодаря слову они обобщаются, абстрагируются». С. Л. Рубинштейн подчеркивает связь сознания и языка, «без языка нет сознания». Однако «не слово само по себе, а общественно накопленные знания, объективированные в слове, являются стержнем сознания».

Сходные взгляды на развитие сознания высказывает А. Н. Леонтьев. Каждый человек в ходе своего индивидуального развития через овладение языком приобщается к со-знанию – «совместному знанию», и лишь благодаря этому формируется его индивидуальное сознание. Следовательно, основные образующие сознания – смыслы и языковые значения.

Итак, обобщая приведенные определения, выделим наиболее существенные признаки сознания: это высшая форма психики, которая представляет единство отражения человеком действительности и его отношения к этой действительности.

Сознание, как принято считать, отсутствует у животных, т.е. является отличительным свойством человека. Оно позволяет человеку устанавливать связи между предметами и явлениями окружающей действительности и между самим индивидом и этой действительностью.

Функции сознания

Исходя из приведенных определений, можно выделить основные функции сознания:

- когнитивная (отражательная, информационная);
- регулятивная (ориентировочная);
- коммуникативная.

По Б. М. Ломову, **когнитивная функция** на уровне сознания выступает как познание в полном смысле этого слова, т.е. как активное, целенаправленное приобретение знаний. Прежде всего, имеются в виду знания, являющиеся результатом общественно-исторической практики и представленные в виде научных, идеологических, этических идей, понятий, норм и т. д.

Еще раз необходимо напомнить, что знания фиксируются и передаются от поколения к поколению при помощи языка, хотя используются и другие средства. «При помощи языка человек (индивид) овладевает теми смыслами и значениями, идеями и образами, нормами и принципами, которые в нем зафиксированы».

Вместе с тем, когнитивная функция сознания иногда рассматривается как интеллектуализированная психика. В этой связи сознание отождествляется с мышлением. Конечно, в системе психических процессов, протекающих на уровне сознания, мышлению принадлежит важнейшая, а может, даже и ведущая роль (в отличие от восприятия, памяти, чувств и др.). Однако ограничивать когнитивную функцию сознания только мышлением не совсем корректно с научной точки зрения. Она реализуется также и в процессах чувственного познания: ощущения, восприятия, представлений, образов, которые составляют, пользуясь словами А. Н. Леонтьева, «чувственную ткань сознания».

Регулятивная функция сознания. Основная характеристика этой функции – ее произвольность. Поведение индивида характеризуется как проявление его воли. Осознавая себя, свои действия, человек регулирует свое поведение, берет на себя ответственность за свои поступки. В качестве регуляторов при выполнении этой функции выступают осваиваемые им нормы, правила, принципы общественной жизни. А уже на их основе формируются внутренние механизмы поведения и определенные свойства личности. В противном случае жизнь индивида в обществе будет затруднена, а то и вовсе невозможна.

Как и предыдущая, регулятивная функция сознания не может осуществляться без участия речи. Речь, как правило, направлена на объект, с которым индивид вступает во взаимодействие, но она может быть и

внутренней, направленной на самого себя (в виде самотребований, самовнушений, самоприказов и т.д.).

Коммуникативная функция психики получает на уровне сознания свое наиболее полное развитие. Более того, сознание без этой функции вообще не могло бы существовать как идеальная форма отражения бытия. Коммуникативная функция сознания формируется и развивается в процессе общения между людьми, которое является необходимой «составляющей» жизни общества. Именно эта функция обеспечивает обмен идеями, замыслами, знаниями, чувствами, деятельностью и т.д. Благодаря ей индивид приобретает опыт других людей, конечно же, в трансформированном виде; происходит как бы воспроизводство, отражение свойств одного человека в другом.

Коммуникативная функция реализуется в процессах не только обмена знаниями, но и взаимной регуляции поведения людей. Именно в общении формируется идеальный план деятельности (и поведения в целом) как индивидуальной, так и совместной. «Благодаря коммуникативной функции сознания индивид как бы освобождается от необходимости повторять в своем развитии тот путь, который прошло общество».

Коммуникативная функция реализуется разными способами. Ведущим среди них является речь, в которой в качестве основного средства используется исторически развивающийся язык. Конечно, индивид усваивает опыт других людей не только в речевом общении. Процесс взаимодействия людей развивается как сложнейшая система, включающая совместную деятельность, подражание, научение по наблюдению и многое другое.

Таким образом, все функции сознания неразрывно связаны между собой, и мы выделяем их в отдельности только теоретически.

2. Состояния сознания. Виды измененного состояния сознания

В психологической литературе по одной из классификаций выделяют следующие основные состояния сознания:

состояние бодрствования (активное, ясное сознание, когда поступающая извне информация легко и свободно проходит в сознание). В этих случаях говорят: «Человек в сознании» – значит, может сказать «Я знаю» (осознаю окружающую обстановку, себя);

измененные состояния сознания (ИСС), к которым относят, в том числе, и сон.

Немецкий философ и психиатр К. Ясперс образно описал отличие состояния бодрствования от измененных состояний сознания: «Ясность сознания требует, чтобы то, о чем я думаю, с полной отчетливостью находилось передо мной; чтобы я знал, что я делаю, и хотел делать это; чтобы то, что я переживаю, было связано с моим «Я» и сохраняло свою целостность в контексте моей памяти. Психические феномены становятся осознанными только при условии, что они в какой-то момент попадают в поле внимания личности и таким образом получают возможность возвыситься до уровня ясного сознания».

В психологической литературе описывается несколько разновидностей измененных состояний сознания. Остановимся на них более подробно.

Измененные состояния сознания (altered states of consciousness) возникают при воздействии на личность человека, пребывающего в обычном, ясном состоянии сознания, различных факторов:

- стрессовых, аффектогенных ситуаций;
- сенсорной депривации или длительной изоляции;
- гипервентиляции легких или, напротив, длительной задержки дыхания;
- интоксикации (психоделические феномены, галлюцинации на фоне высокой температуры или приема наркотических препаратов);
- острых невротических или психотических заболеваний;
- гипноза;
- медитации и др.

Как правило, выйдя из ИСС, человек в состоянии описать пережитые им необычные субъективные переживания. Поэтому в литературе приводится следующее *определение ИСС*: это «психическое состояние, вызванное тем или иным физиологическим, психологическим или фармакологическим агентом, субъективно описываемое индивидом в терминах внутреннего опыта и при объективном наблюдении за ним, характеризующееся как отклонение от определенной нормы функционирования психики».

Наиболее ранней формой развития в человеческой культуре сознательного индуцирования ИСС и их активного применения с различными целями является шаманизм. В этнографии описаны измененные состояния сознания, известные под названиями «шаманская болезнь», «шаманский транс», состояния коллективного транса и др. В дальнейшем ИСС и приемы их наведения нашли свое место как в различных религиях, так и в народной культуре: в знахарстве, гаданиях, деревенской магии, карнавалах и др. Привлечение внимания науки к феноменам ИСС и способам их регуляции связывается с эпохой месмеризма, когда Ф. А. Месмером (1733–1815) были заложены основы гипноза и начато его активное использование.

Гипноз – это временное измененное состояние сознания, характеризующееся сужением его объема и резкой фокусировкой на содержании внушения, что связано с изменением функций индивидуального контроля и самосознания (Психология. Словарь..., 1990).

Отцом русской гипнологии по праву считается выдающийся русский невропатолог и психиатр В. М. Бехтерев (1857–1927). Считая, что большую роль при наступлении особых состояний сознания играет словесное внушение, он высказал мысль о том, что ряд физических раздражителей способствует погружению человека в гипнотическое состояние. В настоящее время отдельные виды гипноза используются в психотерапевтической практике.

Представляет интерес для современной психологии и медитация, несмотря на то что практика медитирования известна на Востоке уже много столетий. **Медитация** (от лат. *meditatio* – размышление) – это интенсивное, проникающее вглубь размышление, погружение умом в предмет, идею и т. д., которое достигается путем сосредоточенности на одном объекте и устранении всех факторов, рассеивающих внимание, как внешних (звук, свет), так и внутренних (физическое, эмоциональное и др. напряжение).

Как относиться к измененным состояниям сознания? Стоит ли их переживать? Как утверждают специалисты, без особой на то надобности, пожалуй, не стоит. Вместе с тем, в отечественной литературе существует мнение, что ИСС, и в частности, гипноз, – «это важнейший резервный уровень организма. Состояние гипноза создает условия для более расширенного управления явлениями бессознательного, а также мобилизации энергетической способности трансформированного (по типу сверхвнушаемости) сознания. Это позволяет более концентрированно фокусироваться в заданном состоянии, что при определенных обстоятельствах может вызвать мобилизацию физических, интеллектуальных и психофизиологических резервов личности».

Ж. Годфруа в учебнике «Что такое психология» подробно описывает такие ИСС, как медитация, гипноз, сон, а также состояния сознания, вызванные приемом алкоголя и наркотических средств.

3. Сознание и бессознательное

Основатель психоанализа З. Фрейд полагал, что душевная жизнь – это последовательный непрерывный процесс. Закон сохранения энергии применим к ней так же, как и ко всем другим процессам. Каждая мысль, чувство или действие имеют свою причину, вызываются сознательным или бессознательным намерением и определяются предшествующим событием. Некоторые проявления душевной жизни «кажутся» возникшими беспричинно, спонтанно. Этого быть не может. В этих случаях Фрейд начинает искать и находить скрытые связи, которые соединяют одно сознательное проявление душевной жизни с другим.

Сознательное, предсознательное, бессознательное. В душевной жизни З. Фрейд выделяет три уровня: сознание, предсознание и бессознательное. Все психические процессы связаны между собой по горизонтали и по вертикали. Если мысль или чувство кажутся не связанными с предшествующими мыслью и чувством, то эти связи нужно искать в бессознательном.

«Определенные нарушения наших психических функций или неправильности в действиях, которые кажутся нам немотивированными, – писал З. Фрейд, – оказываются вполне мотивированными, если их подвергнуть психоаналитическому исследованию». Бессознательное и предсознательное отделены от сознательного особой психической инстанцией – «цензурой». «Цензура» выполняет две функции:

1) вытесняет в область бессознательного неприемлемые и осуждаемые личностью собственные чувства, мысли и понятия;

2) оказывает сопротивление активному бессознательному, стремящемуся проявиться в сознании.

Предсознание – та часть бессознательного, которая может стать сознанием. Оно расположено между бессознательным и сознанием. Предсознание подобно большому складу памяти, в котором сознание нуждается при выполнении своей повседневной работы.

Предсознательное – это структура, с содержанием которой сознание вольно поступать по собственному усмотрению. В нем заключено то, что в нужный момент может свободно переместиться в сознание. Речь идет о впечатлениях, воспоминаниях, знаниях, которые отсутствуют в фокусе нашего внимания и являются своего рода сейфом, ключ к которому хранится у нашего сознательного. Например, при необходимости мы можем вспомнить свои любимые стихи, впечатления о летнем отдыхе, имена и фамилии друзей. Однако до упоминания о них вы актуально эти знания не осознавали. Предсознательное иногда называют «доступной памятью».

С точки зрения З. Фрейда, роль предсознательного заключается в наведении мостов между осознаваемыми и неосознаваемыми областями психического.

К бессознательному относятся многие инстинкты, вообще недоступные сознанию, а также мысли и чувства, подвергнутые «цензуре». Эти мысли и чувства не утеряны, но не допускаются к воспоминанию, а поэтому проявляются в сознании не прямо, а опосредованно, окольными путями – в обмолвках, описках, ошибках памяти, сновидениях, «несчастных» случаях, неврозах. Происходит также сублимация бессознательного – замещение запретных влечений социально приемлемыми действиями. Бессознательное обладает большой жизнеспособностью и неподвластно времени. Мысли и желания, вытесненные в свое время в бессознательное и вновь допущенные в сознание, даже через несколько десятилетий не теряют своего эмоционального заряда и действуют на сознание с прежней силой.

То, что мы привыкли называть сознанием, представляет собой, образно говоря, айсберг, большую часть которого занимает **бессознательное – совокупность психических явлений, процессов и состояний, не осознаваемых субъектом**. В этой нижней части айсберга и находятся основные запасы психической энергии, побуждения и инстинкты.

Хотя существует большое разнообразие инстинктов, Фрейд попытался свести их к двум основным группам: инстинкты, поддерживающие жизнь (сексуальные), и инстинкты, разрушающие жизнь (деструктивные). Этот фундаментальный антагонизм существует всегда, но, может быть, не видим в психической жизни, потому что большинство наших мыслей и действий связано не с одним из этих инстинктов, а являются результатом их взаимодействия и взаимовлияния. Инстинкты — это «каналы, по которым протекает энергия», и эта энергия подчиняется своим собственным законам.

По мнению Фрейда, каждый из этих двух обобщенных инстинктов (сексуальный и деструктивный) имеет и свой источник энергии. Либидо (в пер. с лат. – желание) – энергия, присущая инстинктам жизни; деструктивным инстинктам присуща агрессивная энергия. Эта энергия имеет свои количественные и динамические критерии. Катексис – это процесс помещения либидозной (или противоположной ей) энергии в различные сферы психической жизни, в идею или в действие. Катектированное либидо перестает быть подвижным и уже не может перемещаться к новым объектам: оно укореняется в той области психической сферы, которая удерживает его.

Если представить себе либидо как определенную сумму денег, то катексис – процесс покупки, вкладывание денег в ценности. Чем больше вложено денег в одни ценности, тем меньше их останется для других.

Однако бессознательное человека – это не только хранилище подавленных и вытесненных инстинктов и импульсов человека. Ученик З. Фрейда К. Г. Юнг, в отличие от своего учителя, утверждал, что «не только самое низкое, но и самое высокое в личности может быть бессознательным».

У каждого из нас есть два вида бессознательного. Индивидуальное бессознательное – хранилище подавленных воспоминаний и забытых переживаний, а также материала, который не оказался в свое время ярким, чтобы быть пережитым в сознании.

Коллективное бессознательное – своего рода «память поколений», психологическое наследство, с которым ребенок появляется на свет. Юнг писал, что «содержание коллективного бессознательного лишь в минимальной степени формируется личностью и в своей сущности вообще не является индивидуальным приобретением. Это бессознательное – как воздух, которым дышат все и не принадлежит никому».

Таким образом, уже с начала XX века термин «бессознательное» в психологической науке имел неоднозначную трактовку. Немецкий психолог К. Ясперс сделал попытку разъяснить многообразие значений, приписываемых этому понятию. Согласно ученому, бессознательное трактуется:

1. Как производное от сознания и может быть идентифицировано с:
 - *автоматическим поведением* (т.е. деятельностью, которая некогда осознавалась, а теперь осуществляется без контроля сознания, например, ходьба, езда на велосипеде, письмо);
 - *забытым опытом*, который еще не утратил своей действительности (имеются ввиду так называемые комплексы, остаточные аффекты, обусловленные прежним опытом);
 - *воспоминаниями*, готовыми «всплыть на поверхность» памяти.
2. В соотношении с недостатком внимания. С этой точки зрения «Оно» есть то, что:
 - будучи пережито в действительности, проходит незамеченным;
 - хотя и выявляется, но непреднамеренно;

- ускользает из памяти, т.е., будучи некогда содержанием сознания, забывается. Например, известны случаи, когда люди забывают, каковы были их намерения мгновением раньше: «я иду в соседнюю комнату – но зачем?»;

- никогда не было объективировано и, таким образом, не может быть сформулировано в словах.

3. Как сила, как первоисточник, т. е. как:

- творческое жизненное начало;

- убежище, защита, первопричина и конечная цель.

Иначе говоря, все существенное – все наши страстные устремления и озарения, все импульсы и все идеи, все виды и формы нашего творческого воображения, все ослепительные и мрачные моменты жизни – приходят к нам из бессознательного; и любое осуществление оказывается бессознательным, в которое мы в конце концов возвращаемся.

4. Как «бытие» – как истинный глубинный смысл бытия, т.е. как психическая реальность.

Таким образом, для объяснения психической жизни индивида необходимо изучить не только содержание сознательных структур психики, но и механизмы, внешние по отношению к сознанию, – происходящие в сфере бессознательного события, которые, конечно, сами по себе не могут быть переведены в форму, доступную непосредственному восприятию, а могут лишь мыслиться в форме психических или физических символов или аналогий, представляя собой факты неосознаваемого психического.

4. Неосознаваемые процессы и их классификация

Российский психолог Ю. Б. Гиппенрейтер предложила классификацию этих неосознаваемых психических фактов. Все неосознаваемые процессы делятся на три больших класса:

- 1) неосознаваемые механизмы сознательных действий,
- 2) неосознаваемые побудители сознательных действий
- 3) и надсознательные процессы.

Неосознаваемые механизмы сознательных действий

К первому классу – неосознаваемые механизмы сознательных действий – относятся три различных подкласса:

1. Неосознаваемые автоматизмы.
2. Явление неосознаваемой установки.
3. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий.

Остановимся на каждом из выделенных подклассов.

Неосознаваемые автоматизмы представляют собой действия и акты, которые совершаются без участия сознания, «сами собой», механически.

Некоторые из этих процессов никогда не осознавались (первичные автоматизмы): они либо врожденные, либо формируются в течение первого года жизни ребенка. Это автоматические действия, связанные с миганием, схватыванием предметов, ходьбой, сосанием и т.д. Другие процессы раньше были сознательными, но перестали осознаваться – вторичные автоматизмы. Эту группу составляют автоматизированные действия или навыки, благодаря

которым происходит высвобождение сознания и направление его на более сложные аспекты деятельности. Автоматизированные действия лежат в основе развития всех наших умений, знаний, навыков. Так, например, вы можете слушать лектора и автоматически фиксировать в конспекте основные положения излагаемой им темы в виде записи. Или возьмем, например, овладение навыком игры на музыкальном инструменте. Оно требует прохождения человеком ряда стадий.

Первая стадия – когнитивная, на которой все внимание обучающегося сосредотачивается на расшифровке нотного текста, аппликатуре, ритме, мелодическом рисунке. На этой стадии формируются стратегии, направленные на выработку строгих последовательных движений и на их программирование.

По мере того как налаживаются связи между всеми элементами навыков, стратегия меняется. Забота о том, какие элементы и в какой последовательности должны быть соединены, становится все меньше, а вместе с ней постепенно снижается и сопутствующая познавательная активность. Это – ассоциативная стадия, для которой характерно постоянное улучшение координации и интеграции различных элементов навыка.

Если обучающийся проявляет должное упорство, то он достигает следующей, автономной, стадии, соответствующей высокому уровню умения. Навык при этом становится автоматическим, ошибки – все более редкими, а сосредоточенность на технической стороне – все меньше, и главное место теперь занимает союз ума и чувства. При этом рука и музыкальный инструмент сливаются в единое целое и образуют ту основу, на которой только и возможны фантазия, вдохновение и творческий полет.

Все сказанное относится и к таким вторичным автоматизмам, как катание на лыжах, езда на велосипеде, работа на клавиатуре компьютера, плавание и т.д.

Рассмотрим следующий подкласс неосознаваемых механизмов сознательных действий – явление неосознаваемой установки.

Установка – это готовность организма или субъекта к совершению определенного действия.

Состояние готовности, или установка, очень важны в жизни человека. Субъект, подготовленный к определенному действию, может осуществлять его быстро и часто. Однако иногда установки играют отрицательную роль. Например, если вы необоснованно будете бояться получить плохую отметку на экзамене, то иногда и в самом деле начнете «путаться» в определениях, забывать излагаемый материал, видеть перед собой «очень грозного» преподавателя.

Именно «ошибки установки», выражающиеся в ошибочных восприятиях, действиях или оценках и относящиеся к наиболее характерным её проявлениям, раньше других привлекли внимание психологов.

В отечественной психологии изучением установок в широком масштабе занимается школа Д. Н. Узнадзе (1886–1950). Факты,

демонстрирующие готовность организма к действию, позволили выделить определенные виды установок, относящихся к разным сферам психической жизни индивида.

Так, например, спортсмен, находящийся в состоянии готовности к рывку на старте, демонстрирует моторную установку. Ребенок, который сидит в темной комнате один, может слышать подозрительные шорохи и видеть «страшные» фигурки на потолке. Это – явление перцептивной установки.

Когда ученику предлагают решить задачу на «смекалку», не требующую вычислений, а в условии намеренно приводят несколько чисел, то у него создается установка выполнять алгебраические преобразования. Это пример умственной установки.

Когда мы перестаем фиксировать внимание на определенном чувстве, например на чувстве любви, эмоции, связанные с этим чувством, не исчезают. Они сохраняются в том смысле, что, будучи однажды испытанными, они перестраивают определенным образом всю систему нашего поведения, создают (независимо от того, что они в данный момент не осознаются) определенную направленность, избирательность наших действий, стремление реагировать определенным образом на стимулы, бывшие ранее индифферентными, предпочтительностью одних поступков и избеганием других. Это – психологическая установка. Именно в этом смысле мы можем говорить, что наши чувства стойко сохраняются в нас, несмотря на то, что явления, к которым приковывается наше внимание, содержание наших осознаваемых переживаний калейдоскопически динамичны. Поэтому, обобщая, можно сказать, что наши эмоции, аффекты, стремления существуют в нас стойко только потому, что на протяжении определенных фаз своего существования они выступают как системы неосознаваемых психологических установок, обеспечивая тем самым единство личности субъекта и последовательность его поведения.

Таким образом, психологические установки не только управляют нашим поведением, но и образуют как бы остов, стержень, психологический «костяк», обеспечивающий внутреннюю связанность разных фаз нашего существования, вопреки бесконечному разнообразию конкретных содержаний сознания, с которыми каждая из этих фаз связана.

Рассмотрим *третий* подкласс неосознаваемых механизмов – *неосознаваемые сопровождения сознательных действий*.

В этот подкласс входят произвольные движения, вегетативные реакции, тонические напряжения, мимика, пантомимика, сопровождающие действия и состояния человека.

Например, Д. Моррис заметил, что собственная ложь вызывает у некоторых людей зудящее ощущение в мышечных тканях лица и шеи, и человек неосознанно начинает оттягивать воротничок рубашки.

В состоянии сильного угнетения или волнения человек кладет пальцы в рот, либо грызет ручку. Это бессознательная попытка вернуться к безопасному, безоблачному времени в грудном возрасте.

Такого рода процессы чрезвычайно важны для психологии. Важность определяется двумя обстоятельствами. Во-первых, они представляют собой важнейшие дополнительные (наряду с речью) средства коммуникации; во-вторых, могут быть использованы как объективные показатели различных психологических характеристик человека – его намерений, отношений, скрытых желаний, мыслей и т.д.

В книге Л. Н. Рожиной «Психология человека в художественных образах» приводится описание объективных индикаторов психологических процессов и состояний с многочисленными примерами из литературных произведений:

*Так беспомощно грудь холодела,
Но шаги мои были легки.
Я на правую руку надела
Перчатку с левой руки.*

*...И сухими пальцами мяла
Пеструю скатерть стола.
(А. Ахматова)*

Неосознаваемые побудители сознательных действий. Перейдем к рассмотрению второго подкласса неосознаваемых процессов – к неосознаваемым побудителям сознательных действий.

Согласно рассмотренной нами ранее исходной схеме З. Фрейда, тенденция к вытеснению определенных переживаний возникает главным образом в тех случаях, когда эти переживания в силу разного рода социальных запретов или конфликтов с другими противоположно ориентированными переживаниями не могут найти своего адекватного выражения в поведении. Подобные процессы можно наблюдать, например, при психических травмах типа обиды, оскорбления, нанесенного субъекту конкретным лицом или при утрате чего-то ценного. В подобных случаях вся энергия психологической защиты обиженного или потерявшего направляется на постепенное понижение значимости, которую имеют для него ситуация обиды или то, что было утрачено.

Если работа этой формы защиты оказывается успешной, то возникает постепенное устранение из осознаваемой душевной жизни эпизода обиды или эпизода потери. Если же нет, то развиваются сложные картины, в которых осознаваемое причудливо переплетается с неосознаваемым, а исход может быть неоднозначным.

Наличие конфликтов, внутренних противоречий в области переживаний, имеющих высокую степень значимости для субъекта, является серьезным фактором риска для его психического здоровья. И поэтому его

психика стремится самыми разными путями устранить подобные конфликты. Если понижение значимости психически травмирующего фактора не удастся, то может активизироваться другой тип психологической защиты — замещение того, что подлежит вытеснению, т.е. создание вместо системы травмирующих переживаний другой системы значимого, выступающей как структура компенсирующая, но зато более легко выражимая в поведении.

Так, подросток, ставший на путь аморального поведения, может окружить последнее ореолом «романтики», ореолом «вызова», который он бросает не признающему его обществу, и тем самым восстанавливает в собственных глазах свой престиж, лишь заглушая в действительности вытесняемое чувство недовольства собой.

Структура личности. В структуре личности Фрейд выделяет «Ид», «Эго» и «супер-Эго» («Оно», «Я», «сверх-Я»). «Ид» — это первоначальная, основная, центральная и вместе с тем наиболее архаичная часть личности. «Ид», считает Фрейд, «содержит все уникальное, все, что есть при рождении, что заложено в конструкции — кроме всего прочего, следовательно, те инстинкты, которые возникают в соматической организации и которые в «Ид» находят первое психическое выражение в форме, нам неизвестной. «Ид» служит источником энергии для всей личности и вместе с тем целиком бессознательно. Мысли или чувства, вытесненные из сознания в бессознательное «Ид», по-прежнему способны влиять на психическую жизнь человека, причем со временем сила этого влияния не уменьшается. «Ид» можно сравнить со слепым и глухим диктатором с неограниченной властью, но властвовать он может только через посредников».

«Эго» развивается из «Ид», но, в отличие от последнего, находится в постоянном контакте с внешним миром. «Эго» защищает «Ид», как кора — дерево, но при этом питается энергией «Ид». Сознательная жизнь протекает преимущественно в «Эго». Посредством накапливания опыта (в памяти) «Эго» избегает опасных раздражителей, адаптируясь к умеренным, и, главное, посредством активной деятельности способно перестраивать его себе на пользу. Развиваясь, «Эго» постепенно обретает контроль над требованиями «Ид», решая, будет ли инстинктивная потребность реализована сиюминутно, или ее удовлетворение будет отложено до более благоприятных обстоятельств. Таким образом, «Ид» реагирует на потребности, «Эго» — на возможности. «Эго» находится под постоянным воздействием внешних (среда) и внутренних («Ид») импульсов. Нарастание этих импульсов сопровождается напряжением, чувством «неудовольствия», уменьшение — релаксацией, чувством «удовольствия». «Эго», считает Фрейд, стремится к удовольствию и старается избежать неудовольствия.

«Супер-Эго» развивается из «Эго» и является судьей и цензором его деятельности и мыслей. Это хранилище выработанных обществом моральных установок и норм поведения. Фрейд указывает на три функции «супер-Эго»: совесть, самонаблюдение, формирование идеалов.

В качестве совести «супер-Эго» судит, ограничивает, запрещает или разрешает сознательную деятельность. Самонаблюдение возникает из способности «супер-Эго» (независимо от «Ид» и «Эго») оценивать деятельность, направленную на удовлетворение потребности. Формирование идеалов связано с развитием самого «супер-Эго». Иногда неправильно отождествляют «супер-Эго» с поведением одного из родителей. «Супер-Эго» ребенка, — подчеркивает Фрейд, — в действительности конструируется не по модели его родителей, а по модели «супер-Эго» его родителей».

Основная цель взаимодействия всех трех систем — «Ид», «Эго» и «супер-Эго» — поддерживать или (при нарушении) восстанавливать оптимальный уровень динамического развития душевной жизни, увеличивая удовольствие и сводя к минимуму неудовольствие.

Механизмы защиты. От напряжения, испытываемого под воздействием различных сил (внутренних, внешних), «Эго» оберегает себя с помощью таких защитных механизмов, как вытеснение, отрицание, рационализация, реактивные образования, проекция, изоляция, регрессия и сублимация.

Вытеснение — удаление из сознания чувств, мыслей и намерений к действию, потенциально вызывающих напряженность. Однако вытесненные в бессознательное, эти «комплексы» продолжают действовать на душевную жизнь и поведение человека и постоянно ищут выхода «наружу». Поэтому для удерживания их в бессознательном требуется постоянный расход энергии.

Отрицание — это попытка не принимать за реальность события, нежелательные для «Эго». Примечательна способность в таких случаях «пропускать» в своих воспоминаниях неприятные пережитые события, заменяя их вымыслом. В качестве характерного примера Фрейд приводит воспоминания Чарльза Дарвина: «В течение многих лет я следовал золотому правилу, а именно, когда я сталкивался с опубликованным фактом, наблюдением или идеей, которые противоречили моим основным результатам, я незамедлительно записывал это; я обнаружил по опыту, что такие факты и идеи гораздо легче ускользают из памяти, чем благоприятные».

Рационализация — это нахождение приемлемых причин и объяснений для неприемлемых мыслей и действий. Естественно, что эти «оправдательные» объяснения мыслей и поступков более этичны и благородны, нежели их истинные мотивы.

Реактивные образования — это поведение или чувства, противопоставляемые желанию; это явная или неосознанная инверсия желания.

Проекция — это подсознательное приписывание собственных качеств, чувств и желаний другому человеку.

Изоляция — это отделение психотравмирующей ситуации от связанных с ней душевных переживаний. Замена ситуации происходит как бы неосознанно, по крайней мере, не связывается с собственными

переживаниями. Все происходит как будто с кем-то другим. Изоляция ситуации от собственного «Эго» особенно ярко проявляется у детей. Взяв куклу или игрушечную зверюшку, ребенок, играя, может «дать» ей делать и говорить все, что ему самому запрещается: быть безрассудной, саркастичной, жестокой, ругаться, высмеивать других и т. п.

Регрессия — соскальзывание на более примитивный уровень поведения или мышления. Даже здоровые люди, чтобы как-то защититься от постоянного эмоционального прессинга, «спустить пар», время от времени прибегают к различным формам регрессии. Они курят, напиваются, ковыряют в носу, лепечут по-детски, читают бульварные романы, портят вещи, верят мистификаторам, рискованно водят автомобиль и делают еще массу «глупостей».

Сублимация — это наиболее распространенный защитный механизм, посредством которого либидо и агрессивная энергия трансформируются в различные виды деятельности, приемлемые для индивида и общества. Разновидностью сублимации может быть спорт, интеллектуальный труд, творчество. Сублимированная энергия, по мнению Фрейда, создает цивилизацию.

Таким образом, *«механизмы защиты — это способы, с помощью которых «Эго» защищает себя от внутренних и внешних напряжений»*. Эти механизмы, в понимании Фрейда, играют значительную роль в патогенезе неврозов. Невротический синдром есть следствие неудавшегося защитного процесса. Психоневроз — проявление защиты сознательной части душевной жизни от неприемлемых переживаний и стремлений. С механизмами вытеснения, в частности, Фрейд связывает некоторые симптомы истерии, импотенцию, фригидность, психосоматические заболевания (бронхиальная астма, язва желудка). Для невроза навязчивых состояний характерными являются механизмы изоляции и реактивного образования.

Принципиальная цель психоаналитика состоит в том, утверждает Фрейд, «чтобы усилить «Эго», сделать его более независимым от «супер-Эго», расширить поле его восприятия и усовершенствовать его организацию, чтобы оно могло освоить новую порцию «Ид».

Основной целью аналитической психотерапии является разрешение невротического конфликта, т. е. воссоединение бессознательного с сознательной частью «Эго». Психоаналитик познает элементы бессознательного через его дериваты. Эти дериваты, или заменители, проявляются в различных формах:

- бессознательных аффективных комплексах;
- свободных ассоциациях;
- сновидениях;
- обмолвках, ошибочных действиях и пр.

Началом психоанализа может считаться работа З. Фрейда «Об истерии», в которой он описывал сущность терапевтического процесса при лечении истерии. Фрейд утверждал, что «каждый отдельный истерический

симптом немедленно и надолго исчезает, когда мы добиваемся успеха, проливая свет на воспоминания о событии, которым этот симптом был спровоцирован, и в возбуждении сопровождающего аффекта, и когда пациент описывает то событие как можно детальнее и переводит аффект в слова». В тот период развития психоанализа процессы отреагирования и разрядки рассматривались как основные в терапевтической практике, причем акцент делался на отреагировании.

Отреагирование, или катарсис, является разрядкой неприемлемых эмоций и импульсов. Фрейд рассматривал катарсис как эффективный метод лечения. Ценность отреагирования заключается еще и в том, что оно убеждает пациента в реальности его бессознательных процессов. Его накопившийся опыт показывает, что катарсис приносит временное чувство облегчения, но это не конец, а только начало психоаналитического лечения. Именно катарсис очень часто становится источником сопротивления, которое является материалом для анализа.

Аффективно окрашенные и вытесненные в бессознательное представления (позже названные комплексами) обладают склонностью к «превратным ассоциациям», которые в конечном итоге могут проявляться симптомами невроза. Если удастся с помощью гипноза довести до сознания больного первоначальный патогенный комплекс, то действие его прекращается и наступает выздоровление.

Методы выявления бессознательных аффективных комплексов.

Свободная ассоциация. З. Фрейд разработал метод свободных ассоциаций, представляющий собой интерпретацию спонтанной вербальной продукции пациента.

Сейчас свободная ассоциация является основным методом получения информации от пациента в ходе психоаналитического лечения. Точно так же, как интерпретация этой информации является наиболее важным инструментом аналитика.

Вот как З. Фрейд описывает метод свободных ассоциаций: *«Не оказывая какого-либо давления, аналитик предлагает пациенту лечь удобно на софе, тогда как сам он сидит на стуле за ним, вне поля зрения. Он даже не просит его закрыть глаза и избегает любых прикосновений, так же как избегает всяких других процедур, которые могут напомнить о гипнозе. Сеанс, следовательно, проходит как беседа между двумя людьми, в равной степени бодрствующими, но один из них воздерживается от любых мускульных усилий или ощущений, которые могут отвлечь его внимание от его собственной умственной деятельности. Для овладения идеями и ассоциациями пациента аналитик просит разрешить ему войти в такое состояние, как если бы они беседовали бесцельно, наугад... В начале сеанса, — пишет дальше Фрейд, — я всегда объясняю пациенту, почему мы просим его ассоциировать свободно и почему предпочитаем пользоваться кушеткой... Я не говорю с пациентом свысока. Я использую обычный язык, избегая технических терминов и интеллектуализированных форм речи. Я*

обращаюсь с ним, как со взрослым, чье сотрудничество мне необходимо и который скоро будет испытывать трудности при работе с психоаналитическим материалом.

Я рассказываю ему, что, для того чтобы не мешать его продукциям, я буду относительно молчалив. Когда он в первый раз начинает задавать вопросы, я объясняю ему, почему я не буду отвечать на них; в следующий раз я буду молчать. Если я не понимаю смысла слова, я говорю ему это; я не отпускаю пациента, не сказав ему ни слова. Если он испытывает сильное чувство смущения, рассказывая о какой-то определенной теме, первое время я признаю, что это для него болезненно, но необходимо для лечения. Я прошу его попытаться быть настолько открытым, насколько это возможно. ...Я не прекращаю сеанса, если пациент находится в середине рассказа или интенсивной эмоциональной реакции; я позволяю сеансу превысить обычные 40 минут».

Используя метод свободных ассоциаций, З. Фрейд предъявлял к пациенту требование: «Он должен говорить нам не только то, что он может сказать намеренно и по своему желанию, что может дать ему облегчение, но и **все, что приходит ему в голову**, даже если это не приемлемо для него и кажется ему несущественным или вообще бессмысленным».

Метод анализа сновидений. З. Фрейд неоднократно подчеркивал, что сны не случайны и не беспорядочны, а являются способом исполнения невыполненных желаний. Будучи продуктом бессознательного, сновидения являются хорошим материалом для психоанализа. Фрейд выделял явное и скрытое содержание сна. Явное — это то, что фактически галлюцинируется во сне; скрытое — то, что обнаруживается при свободной ассоциации сновидений и их толковании.

З. Фрейд выделяет такие понятия, как работа сновидений и толкование сновидений. Работа сновидений — это перевод скрытого смысла сна в явный. Толкование, наоборот, — попытка добраться до скрытого смысла сновидений. Для того чтобы грамотно толковать сновидения, нужно знать основные закономерности их работы.

З. Фрейд отмечает несколько закономерностей работы сновидений, но главными из них считает три: сгущение, смещение сновидений и превращение мыслей в зрительные образы.

Под *сгущением* подразумевается тот факт, что явное сновидение содержит в себе меньше информации, чем скрытое, так как «является сокращенным переводом последнего».

Смещение — это результат работы «цензуры», замещение истинного смысла сновидения намеками, символами.

И наконец, третий результат работы сновидений — это регрессивное *превращение мысли в зрительные образы*. З. Фрейд достаточно образно раскрывает смысл этой трудной работы мозга: «Представьте себе, что вы взяли на себя задачу заменить политическую передовицу газеты рядом иллюстраций, т. е. вернуться от буквенного шрифта к письму рисунками».

Техника анализа сновидений. Главным методом исследования сновидений является метод свободного ассоциирования.

При анализе сновидений З. Фрейд считает необходимым соблюдать следующих три основных правила:

1. Не обращать внимания на внешнее содержание сновидения, независимо от того, понятно оно больному или кажется абсурдным, ясным или путанным, так как оно все равно ни в коем случае не соответствует искомому бессознательному.

2. Сновидения следует разбивать на элементы, каждый из которых исследуется в отдельности. При этом одного пациента просят «объяснять» каждый элемент сновидения первыми пришедшими в голову словами, т. е. свободно ассоциировать.

«Если я прошу кого-то сказать, – пишет З. Фрейд, – что ему пришло в голову по поводу определенного элемента сновидения, то я требую от него, чтобы он отдался свободной ассоциации, придерживаясь исходного представления». Действительно, получается нечто подобное «ассоциативному эксперименту» с той лишь разницей, что в сновидении «слово-раздражитель» заменено чем-то, что само исходит из душевной жизни видевшего сон, из неизвестных ему источников, т. е. из того, что само может быть «производным от комплексов».

Таким образом, задача аналитика в данном случае сводится к тому, чтобы при помощи свободного ассоциирования с каждым отдельным элементом сновидения вызвать ряд других — «заменяющих» представлений, при помощи которых появляется возможность расшифровать скрытый смысл сновидений. Вскрывать бессознательное пациента, вызывать «заменяющее» представление каждого элемента сна врач должен, не раздумывая над скрытым их содержанием и над тем, подходят ли они или отклоняются в этом смысле от самого сновидения.

3. При анализе сновидений исследователь должен набраться терпения и подождать, пока «скрытое, исконно бессознательное не возникает само».

При анализе сновидений врач наталкивается на сопротивление, особенно когда речь заходит о вещах, с точки зрения пациента, малозначительных, не относящихся к делу, или предметах, о которых неприлично говорить.

3. Фрейд считает, что как раз те мысли, которые пациент пытается подавить, оказываются наиболее важными, наиболее решающими для вскрытия бессознательного. «Мы постоянно наталкиваемся на сопротивление, – пишет Фрейд, – когда хотим от заместителя, являющегося элементом сновидения, проникнуть в его скрытое, бессознательное. Таким образом, мы можем предположить, что за заместителем скрывается что-то значительное. Иначе к чему все препятствия, стремящиеся сохранить скрываемое? Если ребенок не хочет открыть руку, чтобы показать, что в ней, значит, там что-то, что ему не разрешается иметь».

Из сказанного следует еще одно условие, которое непременно следует разъяснить анализируемому: не замалчивать ни одной из пришедших ему в голову мыслей, даже если они не соответствуют здравому смыслу и его понятиям о приличии.

Ключом к расшифке скрытого смысла сновидений З. Фрейд считал символы, которые, по его мнению, глубоко уходят своими корнями в мифологию, антропологию, языкознание и имеют «устоявшиеся переводы», т. е. в какой-то мере унифицированы и пригодны для расшифровки любых сновидений у разных людей.

Выраженная пансексуальная интерпретация сновидений заслуживает критического к ней отношения, но это не снижает роли Фрейда в исследовании механизмов сновидений, а главное — ни в коей мере не умаляет значения разработанного им метода анализа сновидений как составной части психоанализа.

Надсознательные процессы

Обратимся к *третьему* классу неосознаваемых процессов, которые Ю. Б. Гиппенрейтер обозначила как «надсознательные процессы». Это процессы образования некоего интегрального продукта большой сознательной работы, который затем «вторгается» в сознание человека.

По признанию Ф. Ницше, «самое главное в любом изобретении создано за счет случайности, неожиданности, но большинство людей не сталкивается с такой ситуацией. То, что называют случайностью, на самом деле является озарением, и с ним встречается каждый, кто готов к этой встрече».

Для того чтобы сдвинуться с мертвой точки при решении сложной задачи, необходимо сознательными усилиями, многократно повторяя рассуждения и вычисления, довести себя до состояния, когда все аргументы «за» и «против» известны наизусть, а все расчеты проделываются без бумаги, в уме. Только после такой подготовки можно надеяться на успешную работу надсознательных процессов.

По утверждению французского математика Ж. Адамара, у многих ученых решение проблемы часто приходит вместе с утренним пробуждением. Однако этому предшествует упорная работа сознания.

Таким образом, к надсознательным процессам относятся процессы творческого мышления, процессы переживания больших жизненных событий, личностные кризисы. Подобные процессы отличаются от сознательных по двум важным параметрам:

1. Субъект не знает конечного результата, к которому приведет надсознательный процесс. Сознательные процессы, в свою очередь, предполагают цель действия, то есть осознание итога деятельности человека.
2. Неизвестен момент, когда надсознательный процесс завершится: часто это происходит внезапно, неожиданно для субъекта. Сознательные же действия, напротив, предполагают контроль за достижением цели, и, следовательно, приблизительную оценку момента ее реализации.

Подводя итоги рассматриваемой темы, обратимся к схеме соотношения сознания и неосознаваемых процессов различных классов, предложенной Ю. Б. Гиппенрейтер.

Изобразим человеческое сознание в виде острова, погруженного в море неосознаваемых процессов. Внизу следует поместить неосознаваемые механизмы сознательных действий (I). Их можно назвать «чернорабочими» сознания или техническими исполнителями. Наравне с процессами сознания можно поместить неосознаваемые побудители сознательных действий (II). Они по рангу соответствуют осознаваемым побудителям, однако, обладают иными характеристиками: они вытеснены из сознания, имеют эмоциональный заряд и время от времени прорываются в сознание в особой символической форме.

В верхней части рисунка – «надсознание» (III). Оно разворачивается в форме длительной и напряженной работы сознания и проявляется как своеобразный интегральный итог, который, в свою очередь, возвращается в сознание в виде новой творческой идеи, нового чувства, отношения или жизненной установки. Это качественно меняет дальнейшее течение сознания.

Хотя проблема неосознаваемого в психической жизни человека ставилась еще в древнегреческой философии («даймон» Сократа), именно психоанализу принадлежит заслуга ее тщательной теоретической разработки и использования в психотерапевтической практике. Психоанализом введены такие базисные понятия современной психологии, как «структура личности», «психологическая защита», «психическая травма» и др., прочно вошедшие в глоссарий даже соперничающих с ним психолого-философских направлений.

В наше время представляется совершенно необходимым изучение глубинно-психологических основ человеческой агрессивности, «деструктивного поведения», механизмов массовой внушаемости, без чего невозможны анализ и социальное регулирование явлений общественной жизни.

В психотерапевтическом аспекте классики психоанализа дают примеры пристального разбора тончайших движений человеческой души, бережного подхода к явлениям психической жизни взрослого и ребенка, изучения личности во всем ее многообразии и неповторимости.

Вместе с тем неправомерными являются стремления представить психоанализ и учение о высшей нервной деятельности, берущее истоки в работах И. М. Сеченова, И. П. Павлова, Н. Е. Введенского, А. А. Ухтомского и лежащее в основе ряда современных психофизиологических концепций, как взаимоисключающие, принципиально несовместимые теории. Ведь еще З. Фрейд говорил, что он и И. П. Павлов совместно пробивают тоннель в горе непознанного, только с разных сторон.

Рекомендуемая литература***Основная литература:***

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 5. Психологическая категория деятельности (Лекция 9)

1. Общие методологические проблемы.
2. Истоки («научный фонд») психологической теории деятельности.
3. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и теория деятельности.
4. Деятельностный подход. С.Л. Рубинштейна.
5. Общая теория деятельности А.Н. Леонтьева.

1. Общие методологические проблемы

Деятельностный подход можно рассматривать как наиболее значительный вклад отечественной психологической науки в мировую психологию. Становление и развитие теории деятельности обычно связывают с именами Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Время возникновения – 30-е гг. XX в., когда психология переживала кризис школ. Два господствующих направления: психология сознания и бихевиоризм (психология поведения) – не могли уже претендовать на монопольное объяснение психики человека.

Сначала М. Я. Басов ввел понятие «деятельность», а затем С. Л. Рубинштейн и Л. С. Выготский стали говорить о единстве сознания и поведения, сознания и деятельности. Как заметил С. Л. Рубинштейн, цель введения понятия «деятельность» состояла в том, чтобы объединить психологическим изучением как внешнее поведение человека, так и его сознание. В свою очередь, тезис о единстве сознания и деятельности делает возможным теоретическое и экспериментальное изучение сознания через анализ, конструирование и целенаправленное формирование внешнего поведения.

В настоящее время в психологии деятельности речь может идти о деятельностном подходе и конкретных теориях деятельности в его рамках (В. А. Лекторский), деятельностной школе и психологическом подходе к деятельности как психологической проекции философской категории деятельности (В. П. Зинченко), междисциплинарной теории деятельности как особом направлении в современной философии, логике, социологии и психологии (В. В. Давыдов), деятельностной парадигме (В. А. Янчук).

А. А. Леонтьев различает три уровня психологической теории деятельности:

- 1) исходные теоретико-методологические предпосылки, обеспечивающие единство психологической теории деятельности как особой научной школы (школы Л. С. Выготского);
- 2) собственно психологический концептуальный аппарат;
- 3) система конкретных интерпретаций фактического материала.

Н. Ф. Талызина в целом согласна с В. В. Давыдовым и В. А. Лекторским, что деятельностный подход – более широкое понятие, чем психологическая теория деятельности. При этом она полагает, что для

построения деятельностной психологии необходимо перейти с методологического уровня на уровень конкретно-психологический и совершить переход от психологической теории деятельности к деятельностному подходу в психологии.

Э. Г. Юдин считает, что в теории деятельности предметом собственно психологии является лишь уровень действия, а два других уровня выполняют скорее «пояснительную роль»: деятельность как способ связать психологию с социально-философским аспектом, а операция – с нейропсихологией.

Мы полагаем, что в деятельностном подходе (по аналогии с системным подходом) необходимо различать уровень философского, общенаучного и частно-научного метода. Тогда философскому методу будет соответствовать деятельностный подход

С. Л. Рубинштейна, общенаучному – общая теория деятельности А. Н. Леонтьева, частно-научному – деятельностные теории В. В. Давыдова и П. Я. Гальперина.

Также вызывает разногласия признание приоритета С. Л. Рубинштейна или

А. Н. Леонтьева в разработке психологии деятельности. Так, А. В. Брушлинский однозначно считает основоположником деятельностного подхода в психологической науке С. Л. Рубинштейна. В. П. Зинченко согласен, что приоритет переноса философской категории деятельности на психологическую почву действительно принадлежит С. Л. Рубинштейну. А. Н. Леонтьев обратился к проблематике деятельности позже его, но именно Леонтьеву принадлежит наиболее развернутая общепсихологическая теория деятельности.

Следует различать понятия «активность», «поведение» и «деятельность».

Активность – понятие, выражающее способность живых существ производить произвольные движения и изменяться под воздействием внешних и внутренних стимулов-раздражителей. Активность является всеобщей характеристикой жизни: это деятельное состояние живых существ как условие их существования в мире. Активное существо обладает особым качеством – способностью к самодвижению, в ходе которого живое существо воспроизводит себя и превращается в субъект активности. Для биологического уровня движения материи активность выступает как жизнедеятельность, или жизнь.

Двигательная активность усложняется по мере развития живых существ. Если активность растений практически ограничена обменом веществами с окружающей средой, то активность животных включает элементарные формы исследования этой среды и научение. Активность человека самая разнообразная.

Поведение – это присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. В традиционной психологии под поведением

понимают внешние проявления психической деятельности человека. В этом отношении поведение противопоставляется сознанию как совокупности внутренних, субъективно переживаемых процессов. К поведению относят следующие факты (Гиппенрейтер, 1998):

1) все внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей, – поза, мимика, интонации, взгляды, блеск глаз, покраснение, побледнение, дрожь, прерывистое или сдерживаемое дыхание, мышечное напряжение и др.;

2) отдельные движения и жесты, такие как поклон, кивок, подталкивание, сжатие руки, стук кулаком и т.п.;

3) действия как более крупные акты поведения, имеющие определенный смысл;

4) поступки – еще более крупные акты поведения, которые имеют, как правило, общественное, или социальное, звучание и связаны с нормами поведения, отношениями, самооценкой и т. д.

Внешние проявления поведения имеют большое психологическое значение: они одновременно и неотъемлемая сторона внутреннего состояния, и непосредственное выражение характера человека, его опыта и его отношений, и предмет его собственного контроля, и средство общения между людьми – язык, говорящий часто больше, чем можно сообщить с помощью слов. Иными словами, внешние проявления отражают субъективные состояния содержания сознания, свойства личности.

Первые попытки научно понять поведение возникли на основе механистического детерминизма, в категориях которого поведение трактовалось по типу взаимодействия физических тел. Эволюционное учение в биологии позволило объяснить целесообразность поведения живых существ и стимулировало разработку объективных методов исследования поведения в единстве его внешних и внутренних проявлений.

На основе биологического детерминизма сложилось учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности животных, синонимом которой он считал поведение. Дж. Уотсон определил поведение как систему реакций. Бихевиористы включили в поведение только те реакции, которые являются явными и которые можно наблюдать. Этот подход не учитывал всей сложности психической деятельности человека и игнорировал процессы сознания. Более компромиссную позицию занимали необихевиористы. Э. Толмен внес в схему S–R «промежуточные переменные»; под ними он понимал внутренние процессы, которые опосредуют действия стимула, то есть влияют на внешнее поведение. К ним Э. Толмен отнес такие образования, как «цели», «намерения», «гипотезы», «познавательные карты» (образы ситуаций) и т. п. Хотя промежуточные переменные были функциональными эквивалентами сознания, вводились они как «конструкты», о которых следует судить исключительно по свойствам поведения. Еще более гибкое определение поведения дали представители

когнитивного подхода. Они рассматривали поведение скорее как мысленное представление, чем как внешний измеряемый поведенческий акт.

Понятие «*деятельность*» есть исходное в понимании психической активности человека, рассматриваемого с позиции «человека-деятеля». **Деятельность** – это динамическая, саморазвивающаяся, иерархическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной деятельности. Деятельность является основным способом проявления и развития рефлексивного сознания. В деятельности человек и окружающий мир взаимопроникают друг в друга. Деятельность есть источник, результат и необходимое условие развития человеческой культуры, цивилизации, индивидуального опыта жизни. Совместная деятельность людей создает мир человеческих отношений.

Любая деятельность – это сложная, противоречивая система активного целенаправленного взаимодействия и связей человека с окружающей реальностью. С одной стороны, она пронизана социальными нормами, которые создают возможность целенаправленных, эффективных и согласованных действий в контексте жизнедеятельности. С другой стороны, каждая деятельность требует индивидуального подхода, творчества и ее субъекта. В деятельности, при решении любой задачи, человек использует весь свой творческий потенциал. В деятельности рождаются новые потребности, отношения, тем самым идет процесс «воспроизводства» и обновления человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

Объективными характеристиками деятельности являются: разворачивание ее во времени, необходимость совершать при этом разные действия. Динамичность деятельности представляет объективный механизм саморазвития деятельности и ее субъекта. Деятельность выступает как основной способ жизни человека, как активность по удовлетворению определенных потребностей, отвечающая конкретному мотиву, которая одновременно существенно детерминирует развитие психики. Здесь сознание выступает как результат усвоения человеческой культуры – исторического опыта человеческой деятельности. Основным средством усвоения человеческой культуры является язык.

Рассмотрим отличие понятия «активность» от понятия «деятельность». В физиологии понятие «активность» употреблялось в качестве синонима деятельности (например, «активная форма мышления» как «деятельность мышления»). Деятельность в смысле активности трактовали И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн и др. Важно, что и до, и после работ Н. А. Бернштейна, создавшего физиологию активности, сама активность понималась в традиционном, рефлексорном, смысле как реактивность организма при его уравнивании со средой. Такое понимание получило распространение благодаря бихевиоризму и проникло в психологию и

социологию, где реализовалось в понятии о поведении. Сам Н. А. Бернштейн понимал активность как противоположность реактивности атрибут всего живого. В психофизиологии деятельность понимается в физиологическом смысле активности, и даже «трудовая деятельность» – в смысле «трудовой активности». Отличие деятельности человека от активности животных сводится к следующему:

Деятельность человека	Активность животных
Носит продуктивный, творческий, созидательный характер.	Имеет потребительскую основу, она ничего нового не создает.
Связана с предметами материальной и духовной культуры, которые используются им или в качестве инструментов, или в качестве средств собственного развития.	Человеческие орудия и средства удовлетворения потребностей как таковые не существуют.
Преобразует самого человека, его способности, потребности, условия жизни.	Практически ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях жизни.
Является продуктом общественно-исторического развития.	Выступает как результат их биологической эволюции.
Предметная деятельность не дана с рождения. Она «задана» в культурном предназначении и способе использования окружающих предметов. Такая деятельность требует формирования и развития в обучении и воспитании. То же относится к внутренним, нейрофизиологическим и психологическим, структурам, управляющим внешней стороной практической деятельности.	Дана изначально, генотипически обусловлена и разворачивается по мере естественного анатомо-физиологического созревания организма.

Деятельность есть целесообразная жизнедеятельность, свойственная высокоорганизованным животным (деятельность животных) и людям (человеческая деятельность). Нецелесообразная, не организованная целесообразно жизнедеятельность не является деятельностью, но остается биологической и, в частности, физиологической активностью. Человеческая деятельность – это созидательная деятельность.

Отличие поведения от деятельности состоит в том, что поведение не всегда целенаправленно, не предполагает создание определенного продукта, носит зачастую пассивный характер. Деятельность всегда целенаправленна, активна, нацелена на создание некоторого продукта. Поведение спонтанно, деятельность организована; поведение хаотично, деятельность систематична.

2. Истоки («научный фон») психологической теории деятельности

Истоки психологической теории деятельности можно обнаружить в работах по физиологии высшей нервной деятельности и в трудах русских психологов начала XX века. Исчерпывающий анализ этой проблемы представлен в фундаментальной монографии А. А. Леонтьева «Деятельностный ум. Деятельность, знак, личность» (2001).

Физиологические предпосылки психической деятельности. Непосредственно понятие «деятельность» в работах русской физиологической школы не встречается. Речь может идти о действиях и субъекте поведения – деятеле.

И. М. Сеченов выделил три фазы психического акта: начало, течение, конец. Начальная фаза психического акта – чувственное восприятие предметов, конечная фаза – действие в предметном мире. Предметом психологии является не только промежуточная фаза (сознание или бессознательное), но и весь психический акт в целом. Таким образом, И. М. Сеченов не только включил предметный мир в предмет психологии, но обосновал положение о том, что целесообразное действие, поступок завершает целостность психического акта.

А. А. Ухтомский рассматривал действия и познание как две взаимосвязанные стороны активности.

«Наши доминанты <...> стоят между нами и миром, между нашими мыслями и действиями <...>. Мы принимаем решения и действуем на основании того, как представляем действительное положение вещей, но действительное положение вещей представляется нам в прямой зависимости от того, как мы действуем!».

Главное в концепции доминанты, как утверждает А. А. Леонтьев, лежит за пределами физиологии.

И. П. Павлов часто в скобках после введенного им понятия высшей нервной деятельности использовал термин «поведение». Косвенно деятельность присутствует в положении П. К. Анохина об опережающем отражении действительности как приспособлении к будущим, еще не наступившим событиям и в его теории функциональной системы.

До П. К. Анохина в физиологии преобладала фиксация внимания исследователя на самом действии, а не на его результатах, что исключало анализ целеориентированного целостного единства физиологических механизмов поведения. Теория функциональной системы, несомненно, способствовала разработке иерархически организованной теории деятельности.

Термин «деятельность» встречается в работах Н. А. Бернштейна, однако он употребляется как синоним поведения в отношении и человека, и животных.

«Основным принципом организации деятельности высших животных и человека, по Н. А. Бернштейну, является целесообразность. Любой акт произвольной деятельности направлен к достижению некоторой цели – предвидению будущего. Эта цель и определяет выбор действия и способ учета условий, в которых оно осуществляется. В ходе осуществления действия используются механизмы контроля и коррекции, позволяющие сравнить достигнутый результат с «моделью будущего» и в случае необходимости вносить в действие какие-то изменения».

Таким образом, в русской физиологической школе нашли оформление представления о системном (комплексном, иерархически организованном) характере предмета психологии, а также идеи о взаимосвязи таких компонентов, как «деятельность», «действие», «цель», «мотивация», «условие».

Понятие деятельности в отечественной психологии 1920–1930 гг. Развитие психологической науки в 20–30-е гг. XX в. во многом определялось работами таких известных психологов, как Д. Н. Узнадзе, П. П. Блонский и М. Я. Басов.

Д. Н. Узнадзе, автор теории установки (преднастройки, готовности субъекта к поведению), как известно, не обращался к категории деятельности. Он использовал понятия «поведение» и «активность». Однако, как утверждает А. А. Леонтьев, теорию деятельности и теорию установки объединяет очень многое. С точки зрения развития деятельностного подхода перспективным является синтез этих теорий. Речь идет о понятии надситуационной активности личности В. А. Петровского и о динамическом подходе к психологическому анализу деятельности (А. Г. Асмолов и В. А. Петровский).

Так, А. Г. Асмолову принадлежит идея иерархической уровневой установки как механизма стабилизации деятельности.

«В соответствии с основными структурными единицами деятельности (особенная деятельность, действие, операция, психофизиологические механизмы – реализаторы деятельности) выделяют уровни смысловых, целевых и операциональных установок, а также уровень психофизиологических механизмов – реализаторов установок».

П. П. Блонский и М. Я. Басов в своих публикациях оперировали понятиями «действие» («поступок») и «человек как деятель». Однако именно М. Я. Басов в 1926 году первым ввел в психологию понятие «деятельность» наряду с такими категориями, как «психическая деятельность» и «человек как деятель в окружающей среде».

3. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и теория деятельности

Принцип единства сознания и деятельности является методологическим основанием культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Основное положение общей теории деятельности заключается в утверждении, что «не понятие (и следовательно, не знаки, не орудия), а реальная деятельность... определяет развитие как сознания в целом, так и отдельных научных функций».

В отечественной психологии нет единства взглядов на роль Л. С. Выготского в становлении деятельностного подхода и принадлежности культурно-исторической теории ученого к нему.

Культурно-историческую теорию считают деятельностной теорией В. В. Давыдов и А. А. Леонтьев. С точки зрения В. В. Давыдова, деятельностный подход, и в частности теория деятельности, разработанная

А. Н. Леонтьевым, является «новым и закономерным этапом развития культурно-исторической теории». Более определенно по этому поводу высказывается А. А. Леонтьев: «В 1930 году Л. С. Выготский бесспорно приходит к созданию теории деятельности».

Однако А. В. Брушлинский и К. А. Абульханова-Славская полагают, что утверждение о деятельностном характере теории Выготского «почти никак не аргументировано».

4. Деятельностный подход С. Л. Рубинштейна

Уже в самом начале своего творчества С. Л. Рубинштейн начал разрабатывать принцип субъекта, положенный в основу деятельностного подхода.

Первой работой С. Л. Рубинштейна, посвященной проблеме деятельности, стала статья «Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики», опубликованная в 1922 году. Идея субъекта представляет собой активное взаимодействие с внешним миром, его преобразование. Соотносясь с миром и преобразуя его, формируется сам субъект. «Видеть в деяниях только проявления субъекта, отрицать обратное воздействие их на него – значит разрушать единство личности. Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется». В данной работе С. Л. Рубинштейн раскрывает принцип субъекта в онтологическом аспекте, согласно которому в деятельности субъект проявляется и формируется. С. Л. Рубинштейн подвергает критике и преодолевает гегелевскую, идеалистическую, а также кантовскую теории. Диалектика субъекта и объекта – таково рубинштейновское преодоление гегелевской парадигмы. Присвоение действительности, объявленной «вещью в себе», посредством активности субъекта и в его познании, и в действии – таково преодоление кантовской концепции и вытекающей из нее установки неокантианцев на снятие субъекта.

«Сама диалектика объективирования и субъективирования – не саморазвертывающие сущности субъекта, а в плане объективном – деятельности – и в плане субъективном – сознании – есть соотношение его с другими людьми, продуктами деятельности и отношениями, которые ее детерминируют. Только благодаря такому пониманию самой деятельности не как замкнутой в себе сущности, но как проявлений субъекта, формируется тезис об активной опосредованности сознания, т. е. объективный метод распространения на понимание субъективного. И как следствие снимается присущая всем вариантам интроспекционизма замкнутость сознания в себе».

Психологическое содержание работ С. Л. Рубинштейна 1920–1930 гг. можно свести к следующим положениям:

Нельзя сводить как физиологические процессы к химическим и физическим, так и психические – к физиологическим. Содержание и закономерности психики детерминируются как физиологией, так и объектом.

Общая структура поведения описывает его целостность, отдельные функции реализуют его структуру.

Действенные акты поведения зарождаются как часть внутренней среды; их результатом является перестройка внешней среды.

Действия человека не могут быть сведены не только к рефлексам, но и к реакциям. Однако действия могут сводиться к реакциям, когда они определяются оторвано от вызванного ими эффекта. Отсюда, один и тот же акт является действием по отношению к объекту и реакцией по отношению к субъекту.

В работах 1920–1930 гг. С. Л. Рубинштейн формулирует основополагающий теоретический принцип деятельностного подхода – принцип единства сознания и деятельности. Проявление сознания в деятельности есть одновременно развитие сознания через деятельность, а также его формирование. В учебнике «Основы психологии» оба аспекта развития взаимодополняют друг друга. Качественные изменения строения психики, сознания, личности на каждой последовательной стадии их развития зависят от характера функционирования, то есть от способа взаимодействия их с действительностью. Применительно к человеку это и есть формирование сознания в деятельности в зависимости от активности деятельности и ее субъекта. То, что является лишь функционированием структур на уровне живого и животного мира, выступает как особое качество деятельности, активности на уровне человека.

С. Л. Рубинштейн в понимании социальной детерминации опирается на положение К. Маркса о человеке как совокупности общественных отношений, то есть рассматривает личность через контекст тех реальных отношений, в которые она включена. Однако роль деятельности, через которую осуществляется социальная детерминация личности, не сводится к позитивному трудовому опыту, научению, социальному опыту.

В контексте деятельностного подхода дифференциация видов деятельности, ведущих в развитии ребенка в определенном возрасте, опирается на классификацию видов деятельности по психологическому основанию: игра, учение, труд.

С. Л. Рубинштейн выделяет три типа поведения: реакция, действие, поступок. В качестве основной «клеточки» психологии выдвигается действие. Действие, как и деятельность, включает отношение индивида к окружающему; это акт, направленный на предмет, на цель. Действие всегда направлено на определенный результат, у него всегда есть цель и мотив. Деятельность характеризуется прежде всего следующими особенностями: 1) это всегда деятельность субъекта (т.е. человека, а не животного и не машины), точнее субъектов, осуществляющих совместную деятельность; 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т. е. она необходимо является предметной, содержательной; 3) она всегда – творческая и 4) самостоятельная; самостоятельность здесь вовсе не противоречит

совместности; напротив, именно в совместной деятельности реализуется ее самостоятельность.

Под деятельностью С. Л. Рубинштейн понимал целенаправленное, сознательное, изначально практическое преобразование природы и общества субъектом, а тем самым и себя. Деятельность субъекта рассматривается в процессе ее становления и совершенствования: на разных этапах усложнения жизненного процесса деятельность принимает новые формы и начинает строиться по-новому.

Таким образом, С. Л. Рубинштейн рассматривал отношения субъекта к миру как регуляторы деятельности в ее психологической и собственно объективной общественной структуре, а особенности психического – как процессы и свойства личности в ее сознательном и деятельностном отношении к миру. Ко многим принципиально важным мыслям С. Л. Рубинштейн пришел раньше, чем Л. С. Выготский и его школа, но он шел к ним через философию, а они, – прежде всего через психологию.

5. Общая теория деятельности А. Н. Леонтьева

Структура деятельности, по А. Н. Леонтьеву, предполагает наличие двух аспектов: операционного и мотивационного. Операционный аспект (деятельность–действие–операция–психофизиологические функции) включает в себя структуры преобразований с разной степенью свернутости и автоматизации. Мотивационный аспект деятельности (мотив–цель–условия) представляет собой иерархию побудителей, вызывающих данные преобразования.

Кроме того, можно говорить о значении функциональных взаимосвязей внутри аспектов и об их иерархическом двухстороннем соотношении (деятельность–мотив, действие–цель, операция–условия).

А. Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал целостность внутриаспектного деления: деятельность может включать в себя одно единственное действие и даже операцию, быть действием или операцией. Иными словами, чтобы приблизиться к тому, как понимал строение деятельности А. Н. Леонтьев, мы должны отказаться от деления ее структуры на «кирпичики» и воспринимать как определенную систему.

Согласно А. Н. Леонтьеву, каждая из принадлежащих человеку (или формируемых у него) деятельностей отвечает (или, по крайней мере, должна отвечать) определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности и угасает в результате ее удовлетворения.

Деятельность может воспроизводиться вновь, причем в совершенно новых условиях. Главное, что позволяет отождествлять одну и ту же деятельность в разных ее проявлениях, – предмет, на который она направлена. Таким образом, единственный адекватный идентификатор деятельности – ее мотив. Деятельность без мотива не существует, а всякая немотивированная деятельность представляет собой обычную деятельность с субъективно и/или объективно скрытым мотивом.

Составляющими отдельных человеческих деятельностей являются реализующие их действия. По А. Н. Леонтьеву, действием называется «процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели». Выделение целей и оформление подчиненных им действий приводят к разделению скрытых в мотиве функций. Функция побуждения сохраняется за мотивом, а функцию выбора направленности действия берет на себя цель. Поэтому в общем случае предмет, побуждающий деятельность, и предметы, направляющие ее действия, не совпадают.

Деятельность по отношению к реализующим ее действиям не аддитивный процесс (она никогда не выступает в качестве арифметической суммы действий). Она не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Но при этом деятельность и действие представляют собой самостоятельные реальности.

Одно и то же действие может участвовать в осуществлении различных деятельностей, переходить из одной деятельности в другую. Возможно и обратное: один и тот же мотив конкретизируется в различных наборах целей, т.е. порождает различные цепи действий. Для человека, особенно в случаях его взаимодействия с другими людьми, роль общей цели выполняет осознанный мотив, который превращается в мотив-цель.

«Выделение цели (т.е. осознание ближайшего результата, достижение которого осуществляет данную деятельность, способную удовлетворить потребность, опредмеченную в ее мотиве) представляет собой особый, почти неизученный процесс».

Всякая цель существует в некоторой предметной ситуации. Поэтому связанное с ним действие должно осуществляться в зависимости от складывающихся конкретных условий. «Способы осуществления действия, — пишет А. Н. Леонтьев, — я называю операциями».

Точно так же, как действия соотносятся со связанными с ними целями, составляющие их операции соотносятся с условиями достижения соответствующих целей. Действия и операции имеют разное происхождение. Генезис действия связан с обменом деятельностями между отдельными индивидами. Происхождение операций связано с результатами преобразования действий, имеющих место при их включении в другие действия с последующей технизацией.

Первоначально каждая операция формируется как действие, подчиненное определенной цели и имеющее свою ориентировочную основу. Затем это действие включается в другое действие собственно операционным составом и становится одной из реализующих его операций. Здесь оно перестает осуществляться в качестве особого, целенаправленного процесса: его цель не выделяется, для сознания оно больше не существует. Более того, операция может быть отторгнута от человека и выполняться автоматом.

Связь между составляющими операционного и мотивационного аспектов носит двухсторонний характер. Прямая связь замыкается через

психические процессы, протекающие внутри субъекта, и проступает уже достаточно очевидно из приведенного выше описания. Обратная связь замыкается через объекты, на которые направлена деятельность. Преобразование объектов ведет к изменению условий, в которых выполняются отдельные операции, к деформации целей, сопряженных с соответствующими действиями, исчерпанию самого мотива деятельности по мере удовлетворения вызывающей ее потребности.

Таким образом, подвижными оказываются не только операционные компоненты деятельности, следующие за преломляющимися в мотивационном аспекте изменениями потребностей, но и мотивационные компоненты, следующие за изменениями объекта деятельности, обусловленными активностью субъекта.

Принципиальным положением теории деятельности является концепция трех форм ее проявления. Теоретически выделяются:

внутренняя составляющая деятельности (протекающая в рамках сознания);

внешняя деятельность субъекта (включающая сознание и предметы внешнего мира);

деятельность как нечто, воплощенное в вещах и знаках, которая является содержанием человеческой культуры.

Единство внешней и внутренней деятельности. Теория деятельности выделяет две формы деятельности: внешнюю (практическую, материальную) и внутреннюю (идеальную, мыслительную, «теоретическую») деятельность. Продолжительное время психология изучала лишь внутреннюю деятельность. Внешняя деятельность рассматривалась как выражение внутренней. Но постепенно исследователи пришли к выводу, что структура этих двух форм едина, то есть представляет собой общность. Внутренняя деятельность, как и внешняя, побуждается потребностями и мотивами, сопровождается эмоциональными переживаниями, имеет свой операционально-технический состав, т. е. состоит из последовательности действий и реализующих их операций. Отличие состоит в том, что действия производятся не с реальными предметами, а с их образами, и вместо реального продукта получается мысленный результат.

Проведенные исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина и др. показывают, что внутренняя деятельность произошла из внешней, практической деятельности путем процесса *интериоризации*, т. е. путем переноса соответствующих действий в умственный план. Для успешного воспроизведения какого-то действия «в уме» нужно обязательно освоить его в материальном плане, сформировать свой внутренний план действий с подобными предметами. При интериоризации внешняя деятельность, хотя и не меняет своего принципиального строения, сильно трансформируется: происходит последовательное изменение и сокращение внешних материальных действий и формируются внутренние, идеальные действия, совершаемые в умственном

плане. В психологической литературе часто можно встретить следующий пример интериоризации, связанный с обучением ребенка счету. Сначала он считает палочки (реальный объект оперирования), перекладывая их на столе (внешняя деятельность). Затем он обходится без палочек, ограничиваясь только внешним наблюдением за ними. Постепенно палочки становятся не нужны, и счет превращается в умственное действие (внутренняя деятельность). Объектом оперирования становятся числа и слова (мысленные объекты).

В то же время внутренние действия предвосхищают, подготавливают внешние, происходит экстериоризация деятельности. Механизм экстериоризации протекает на основе преобразования сложившихся при интериоризации внутренних закономерностей и сформированного ранее внутреннего идеального плана действий.

С. Л. Рубинштейну принадлежит иная точка зрения, согласно которой, нельзя говорить о формировании «внутренней» психической деятельности из «внешней» практической путем интериоризации, так как внутренний (психический) план существует и до интериоризации.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

«История психологии»

Тема 1. Введение в историю психологии

1. История психологии как научная дисциплина. Предмет и задачи истории психологии.
2. Методы истории психологии.
3. Принципы истории психологии.
4. Периодизация истории психологии.

1. *История психологии как научная дисциплина. Предмет и задачи истории психологии.*

Предмет истории психологии – деятельность людей, занятых познанием психического мира.

Эта деятельность совершается в системе трех главных координат: когнитивной, социальной и личностной.

Задачи истории психологии.

1. Изучить закономерности развития знаний о психике.
2. Раскрыть взаимосвязь психологии с другими науками, от которых зависят ее достижения.
3. Выяснить зависимость психологических знаний от социокультурного контекста, от идеологических влияний на научное творчество, т.е. от запросов общества.
4. Изучить роль личности, ее индивидуального пути в становлении психологической науки.

В истории психологии менялось представление о предмете: психология – наука о душе (самое древнее); о сознании (17 в.); поведении (бихевиоризм); о закономерностях возникновения, развития и функционирования психики и психической деятельности человека, групп людей (современное представление о психологии в странах ближнего зарубежья и в Беларуси).

Вся история психологии – это борьба *материализма с идеализмом*. С другой стороны, в истории психологии встречаются 2 тенденции в понимании психики: *эмпиризм и рационализм*. *Эмпиризм (опыт)* дает чувственное представление об окружающем мире. *Рационализм* придает ведущую роль разуму.

Основные подходы к анализу исторического развития науки:

- **Презентизм и антикваризм.** Для исследования достижений прошлого, для их понимания и оценки в истории науки выработались два противоположных подхода или метода – **презентизм и антикваризм**. Под **презентизмом** понимается способ исследования и понимания историко-научного явления с точки зрения современного состояния науки и культуры вообще. Говоря иначе, **презентисты считают, что историю науки надо излагать языком современности.**

Антиквариизм – такой метод исследования и изучения историко-культурного явления, при котором восстанавливается его «живой» образ, т.е. воспроизводится его содержание во всех конкретно-исторических деталях. При этом обращение к современности или апелляция к настоящему объявляется не только нежелательными, но даже вредными. Говоря иначе, антиквариисты считают, что необходимо восстанавливать картины прошлого, а не ссылаться на современные источники.

- **Интернализм и экстернализм.** Согласно **интернализму**, наука является полностью автономной социальной структурой. Она не вступает в какие-либо существенные взаимоотношения с другими социальными институтами, обществом и культурой в целом. Именно поэтому она может развиваться под воздействием только внутренних, имманентно присущих одной ей факторов. В силу этого историю науки надо изучать независимо от любых внешних условий, в том числе и социокультурных. Таким образом, сторонники интернализма придерживаются точки зрения, согласно которой развитие науки имеет внутреннюю детерминацию, т.е. обусловлено присущими научному познанию закономерностями.

Экстернализм настаивает на том, что решающее воздействие на развитие науки оказывают социально-экономические, т.е. вненаучные факторы.

- **Персоналистский и контекстный.** Согласно **персоналистскому подходу**, главная фигура истории – персона, герой-творец, создатель исторического учения, направления, концепции. **Контекстный подход** делает главным объектом изучения исторический контекст, описание исторических, социальных и бытовых условий, в которых действует историческая личность и которые ее создают, определяют ее действия.

- **Номотетический и идеографический подходы.** **Номотетический подход** предназначен для открытия общих законов, которые лежат в основе психических явлений, поведения, событий. Номотетическое познание производится путем количественных исследований психических явлений. Исследователи обнаруживают действие общих законов применительно к разным людям, в разное время, в разных местах, ситуациях, условиях. Результаты изучения особенностей одних людей позволяют предсказывать такие же особенности у других людей.

Идеографический подход – поиск индивидуальных особенностей человека или любого иного объекта, по наличию которых он отличается от остальных людей. Идеографический подход отличается от номотетического по трем основаниям: по пониманию объекта измерения, по направленности измерения и по характеру применяемых методов измерения. Личность, согласно данному подходу. Есть система, изучение личности осуществляется через распознавание ее индивидуальных особенностей, для этого применяются проективные методики и идеографические техники.

- **Парадигмальный.** Впервые был описан Т.Куном. Парадигма – образец научной практики, подспудное, не всегда осознаваемое, но

общепринятое понимание положений и принципов «официальной» науки. Парадигма формируется, утверждается, но по мере накопления необъяснимых в ней фактов сменяется иной парадигмой. Смена парадигм протекает в борьбе научных течений и теорий. В период смены парадигм осознаются основы прежних представлений и создаются новые.

Основные парадигмы: естественно-научная парадигма; гуманистическая; психотехническая; деятельная.

2. Методы истории психологии

- **Теоретическая реконструкция** (основной метод в истории психологии) - описание и критический анализ научных систем прошлого, конкретных программ получения, обоснования и систематизации психологического знания. Результатом использования этого метода является ретроспективное отражение научных концепций, проблем, исследовательских методов в их исторической последовательности в соответствии с логикой предмета.

- **Историко-генетический метод** предполагает изучение общей логики развития науки в определенный исторический период возникновения тех или иных психологических идей прошлого.

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

- **Биографический и автобиографический методы.** Воссоздают атмосферу реальной жизни ученого, являются источником знаний о его духовном развитии и этапах научного труда.

- **Метод систематизации научных высказываний.**

- **Метод категориального анализа.** Предполагает учет социально-исторических условий, определяющих появление и развитие определенной научной школы, концепции, идеи, изучение логики развития теории, особенностей когнитивного стиля (понятийного аппарата) данной школы психологии.

- **Метод изучения архивных материалов.** Поиск источников, их комментирование, снабжение их сносками, примечаниями и т.д.

- **Метод интервьюирования.** Представляет собой беседу на основании определённого перечня вопросов, направленных на получение материала о биографии или идеях того или иного ныне живущего учёного, психолога (в соответствии с конкретной задачей исследования).

- **Метод анализа научных ссылок.** Установление частоты цитирования научных трудов, производится с целью получения сведений о востребованности тех или иных идей, о связях между научными направлениями, о тенденциях развития науки.

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

3. Принципы истории психологии

- **Принцип детерминизма** подразумевает, что все психические явления связаны причинно-следственными отношениями.
- **Принцип единства логического и исторического в развитии психологического знания.** Отражает понимание соотношения научных и социокультурных причин в ходе реального процесса развития науки.
- **Принцип системности** описывает и объясняет основные виды связи между разными сторонами психики.
- **Принцип развития** утверждает, что психика развивается, поэтому наиболее адекватный способ ее изучения – исследование закономерностей этого генезиса, его видов и стадий.
- **Принцип объективности.** При оценке значимости тех или иных идей, результатов творчества необходимо исходить не только из современного состояния, но и учитывать то реальное место, которое занимают те или иные рассматриваемые идеи в психологии и в культуре своего времени.
- **Принцип конструктивно-позитивного анализа** направлен на применение позитивного и конструктивного в данный момент времени.
- **Принцип периодизации, преемственности развития.** Психологические знания предполагают наличие различных этапов и периодов в динамике их научного познания.
- **Принцип единства коллективного и индивидуального творчества** предполагает понимание психологии как результата деятельности не только отдельных ученых, но и как совокупного усилия всего научного сообщества.
- **Принцип научности.**

В истории науки создаются и разрабатываются специальные средства познания, методы научного исследования. К числу средств научного познания относится моделирование, применение идеализированных моделей, создание теорий, гипотез, экспериментирование.

Кардинальное отличие научного познания от стихийно-эмпирического состоит в том, что научное исследование носит систематический и целенаправленный характер.

Основными признаками научного процесса познания выступают: характер целеполагания, выделение социального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов.

4. Периодизация истории психологии

Периодизация истории психологии (по А.Н. Ждан). В истории психологии можно выделить два периода ее существования: когда психология была частью философии и когда она стала самостоятельной наукой. Они несоизмеримы по времени: *первый период* (VI в. до н. э. – середина XIX в.) охватывает около 2,5 тысячи лет, *второй* – чуть больше столетия (середина XIX в. – настоящее время). В связи с этим А.Н. Ждан

разбивает эти периоды на *этапы, характеризующие взгляды на природу психического* (таблица 1 и таблица 2).

Таблица 1 - Развитие психологии в рамках философии

Хронология	Содержание этапа	Итоги
VI в до н. э. - V в н. э.	Возникновение первых научных представлений о психике и их первоначальное развитие	Выделение науки о душе и формирование двух направлений: материализма и идеализма; формирование первых эмпирических знаний о психических процессах; выделение проблемы соотношения души и тела; указание на внутреннее чувство как способ познания
V – VIII вв.	Развитие учения о душе в рамках философских учений и на базе медицинских знаний	Формирование томистской психологии (основанной на религиозной истине); начало опытной методологии исследования
XIV-XVI вв.	Дальнейшее развитие учения о душе в контексте развития анатомо-физиологических знаний и великих открытий XIV-XVI вв.	Отказ от понимания души как объекта исследования и объяснительного принципа телесных и психических явлений; введение термина «психология»
XVII - середина XIX вв.	Выделение сознания в качестве предмета исследования и формирование теоретических основ психологии	Формирование эмпирической интроспективной и ассоциативной психологии; возникновение психофизической и психофизиологической проблем; понятие о бессознательном.

Таблица 2 - Развитие психологии как самостоятельной науки

Хронология	Содержание этапа	Итоги
Начало XIX – 60-е гг. XIX в.	Формирование естественнонаучных предпосылок психологии как самостоятельной науки	Экспериментальные методы исследования деятельности нервной системы и органов чувств; формирование психофизики; формирование психометрии; теории ощущений и восприятия

60-е гг. XIX в. – конец XIX в.	Возникновение и первоначальное развитие психологии как самостоятельной науки	Проникновение экспериментальных методов в психологию; формирование теоретических программ психологии; возникновение прикладных исследований в психологии; возникновение новых областей психологии
10-е - середина 30-х гг. XX в.	Открытый кризис в психологии	Возникновение школ в зарубежной психологии: бихевиоризма, психоанализа, гештальтпсихологии, французской социологической школы, понимающей психологии, индивидуальной психологии, аналитической психологии и др. Возникновение советской психологии
20-е – 30-е гг.	Становление советской психологии	Создание теоретических основ психологии на основах марксистской философии: теории установки, культурно-исторической теории, теории деятельности и др.; развитие прикладных областей в отечественной психологии: психотехники и педологии; развитие естественнонаучных представлений о физиологических механизмах психической деятельности и двигательных актов
Конец 30-х – 50-е гг.	Затухание кризиса зарубежной психологии. Развитие советской психологии в области теории	Эволюция научных школ периода открытого кризиса. Необихевиоризм, неопрейдизм. Возникновение новых отраслей и направлений: генетическая психология, персоналистические концепции личности и др. Дискуссии в советской психологии (о перестройке науки на основе Павловского учения, о теории установки). Развитие теории деятельности в советской психологии. Возникновение теории

		поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина
60-е гг. – настоящее время	Поиски новых теоретических подходов в современной зарубежной и отечественной психологии	Возникновение новых направлений в зарубежной психологии: гуманистическая психология, логотерапия, когнитивная психология. Дискуссии в отечественной психологии о предмете психологии, по проблемам бессознательного, общения и др.

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

Тема 2. Античная психология

1. Возникновение и развитие анимизма.
2. Взгляды Демокрита.
3. Идеализм Сократа и Платона.
4. Учение Аристотеля о душе.
5. Гиппократ и его учение о темпераментах.

1. Возникновение и развитие анимизма.

В родовом обществе господствовало мифологическое представление о душе. Каждая конкретная чувственно воспринимаемая вещь наделялась сверхъестественным двойником – душой (или душами). Такой взгляд называется анимизмом (от лат. «анима» – душа). Окружающий мир воспринимался как зависящий от произвола этих душ.

Анимизм – вера в скрытый за видимыми вещами сонм духов (душ) как особых агентов или «призраков», которые покидают человеческое тело с последним дыханием и, будучи бессмертными, вечно странствуют по телам животных и растений.

Мифологическая картина мира, где тела заселяются душами, а жизнь зависит от настроения богов веками царила в общественном сознании.

2. Взгляды Демокрита.

Демокрит понимал душу как поток огненных атомов. Основу его теории составляет концепция, согласно которой весь мир состоит из мельчайших, невидимых частиц – атомов. Человек также состоит из атомов. Душа является источником активности, энергии для тела.

У Демокрита существуют две ступени в познавательном процессе: ощущения и мышление. Он ввел также понятие первичных и вторичных качеств предметов.

Демокрит первый сказал о том, что человек не может совершенно правильно, адекватно познать окружающий его мир. Он утверждал, что все происходит по заранее заданной причине (подход детерминизма).

Демокрит стремился совместить фаталистический подход с представлениями об активности человека при выборе нравственных критериев поведения. Он писал, что моральные принципы являются результатом воспитания.

3. Идеализм Сократа и Платона.

Взгляды Сократа

Сократ впервые рассматривал душу как источник нравственности человека, а не как источник активности тела.

Сократ связывал нравственность с поведением человека, с его разумом. Говорил о важности познания самого себя. Под познанием самого себя Сократ понимал анализ поступков и отношений к ним нравственных оценок и норм человеческого поведения в различных жизненных ситуациях.

Для Сократа важным становится отношение человека к самому себе как носителю интеллектуальных и нравственных качеств.

Два признака, ставшие в XX в. главными ориентирами экспериментальной психологии мышления:

- направленность мысли, создаваемая задачей;
- диалогизм, предполагающий, что познание изначально социально, поскольку коренится в общении субъектов.

Взгляды Платона

Платон считал, что существует идеальный мир, в котором находятся души или идеи вещей, те совершенные образцы, которые становятся прообразами реальных предметов. Совершенство этих образцов не достижимо для предметов, но заставляет стремиться быть похожими на них. Таким образом, душа является не только идеей, но и целью реальной вещи.

Идея или душа постоянна, неизменна и бессмертна. Она является хранительницей нравственности человека. Поведение должно побуждаться и направляться разумом, а не чувствами.

Душа состоит из 3-х частей: вожделеющей, страстной и разумной. Вожделеющая и страстная души должны подчиняться разумной, которая одна может сделать поведение нравственным. Есть плохая и хорошая часть души. Разумная часть является однозначно хорошей.

Содержание знаний, которые хранятся в душе неизменно, и открытия, совершаемые человеком, являются лишь осознанием того, что уже хранилось в душе. Само мышление является репродуктивным.

Платон первым заговорил о памяти как о самостоятельном психическом процессе. Однако Платон считал память и ощущения пассивными процессами и противопоставлял их мышлению, подчеркивая его активный характер. Активность мышления обеспечивается его связью с речью.

Мышление – это диалог души с собой. Возможность проникнуть в суть вещей связана с интуитивным мышлением. Они открываются человеку сразу целиком. Этот мгновенный процесс похож на «инсайт», который позднее будет описан гештальтпсихологами.

Платон впервые представил душу как определенную структуру, которая испытывает давление противоположных тенденций, конфликтных мотивов, которые не всегда возможно примирить с помощью разума.

4. Учение Аристотеля о душе.

По мнению Аристотеля, в организме телесное и духовное образуют нераздельную целостность. Душа – форма, способ организации живого тела. Преобразовал главные объяснительные принципы психологии: организации, закономерности и причинности.

Душа обладает различными способностями как ступенями ее развития: растительной, чувственной и умственной (присущей только человеку). Центральный орган души – сердце.

Внешние впечатления организм запечатлевает в виде образов «фантазий». Они соединяются по законам ассоциации 3-х видов: смежности, сходства и контраста.

Аристотель придерживался системного подхода. Он придерживался идеи развития, так как утверждал, что способности высшего уровня возникают на основе предшествующей, более элементарной.

В отдельном человеке повторяются при его превращении из младенца в зрелое существо те ступени, которые прошел за свою историю органический мир.

Аристотель разграничил теоретический и практический разум. Поступок сопряжен с аффектом. Каждой ситуации соответствует оптимальная аффективная реакция на нее. Когда она является избыточной или недостаточной, люди поступают дурно.

Аристотель впервые заговорил о природосообразности воспитания и необходимости соотнесения педагогических методов с уровнем психического развития ребенка.

Он предложил периодизацию, основой которой явилась выделенная им структура души. Детство он разделил на 3 периода: до 7 л., 7-14 л., 14-21 г. Для каждого из этих периодов была разработана определенная система воспитания.

Аристотель писал о важности воспитания чувств детей. Подчеркивал роль искусства, особенно драматического, которое способствует катарсису, то есть очищению от аффекта, одновременно обучая детей и взрослых культуре чувств. Аристотель отмечал значение самого стремления к нравственному поведению.

5. Гиппократ и его учение о темпераментах

Школа Гиппократов, известная по «Гиппократову сборнику», рассматривала жизнь как изменяющийся процесс. Среди ее объяснительных принципов мы встречаем воздух в роли силы, которая поддерживает неразрывную связь организма с миром, приносит извне разум, а в мозгу выполняет психические функции. Единое материальное начало в качестве основы органической жизни отвергалось.

Учение о единой стихии, лежащей в основе многообразия вещей, Гиппократ заменял учением о четырех жидкостях (кровь, слизь, желчь желтая и желчь черная). Отсюда, в зависимости от того, какая жидкость преобладает, - версия о четырех темпераментах, названных в дальнейшем: сангвиническим (когда преобладает кровь), флегматическим (слизь), холерическим (желтая желчь), меланхолическим (черная желчь).

Для будущей научной психологии этот объяснительный принцип при всей его наивности, имел очень большое значение. *Во-первых*, на передний план выдвигалась гипотеза, согласно которой бесчисленные различия между людьми можно сгруппировать по нескольким общим признакам поведения; тем самым закладывались начала, лежащие в основе современных учений об индивидуальных различиях между людьми.

Во-вторых, источник и причину различий Гиппократ искал внутри организма; душевные качества ставились в зависимость от телесных. О роли

нервной системы в ту эпоху еще не знали, поэтому типология являлась гуморальной (от лат. «гумор» – жидкость).

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

Тема 3. Развитие психологических знаний в Средние века и в эпоху Возрождения

1. Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья и Возрождения.
2. Неоплатонизм Иоанна Эриугены.
3. Концептуализм Пьера Абеляра.
4. Развитие арабской психологии.
5. Томизм Фомы Аквинского.
6. Взгляды Роджера Бэкона.

1. Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья и Возрождения.

В период Средневековья в умственной жизни Европы воцарилась схоластика (от греч. «схоластикос» - школьный, ученый). Этот особый тип философствования («школьная философия») господствовавший с XI по XVI вв., сводился к рациональному, используемому логические приемы, обоснованию христианского вероучения.

В схоластике имелись различные течения, общей же была установка на комментирование текстов.

Позитивное изучение предметов и обсуждение реальных проблем подменялись словесными ухищрениями.

Наследие Аристотеля католическая церковь вначале запретила, а затем начала «осваивать», адаптировать соответственно своим нуждам. С этой задачей наиболее тонко справился Фома Аквинский, учение которого было канонизировано в папской энциклике как истинно католическая философия (и психология) и получило название томизма.

Томизм складывался в противовес стихийно-материалистическим трактовкам Аристотеля, в недрах которых зарождалась концепция двойственной истины.

В Англии против томистской концепции души выступил **номинализм** (от лат «немей» - имя). Он возник в связи со спором о природе общих понятий или универсалий. Суть спора состояла в том, существуют ли общие понятия сами по себе, самостоятельно и независимо от нашего мышления или представляют собой только имена, реально же познаются лишь конкретные явления.

Номинализм способствовал развитию естественнонаучных взглядов на познавательные возможности человека. К знакам как главным регуляторам душевной активности неоднократно обращались многие мыслители последних веков.

Таким образом, в раннем Средневековье под пластом чисто рассудочных построений пробивались новые идеи, связанные с опытным познанием души и ее проявлений.

В противовес принятым схоластикой приемам выведения отдельных психических явлений из сущности души и ее сил, для действия которых нет

других оснований, кроме воли божьей, складывалась методология, основанная на опытном, детерминистском подходе. Своего расцвета этот подход достиг в эпоху Возрождения.

Ученые-гуманисты *эпохи Возрождения* стремились восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка. Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущим из которых стали наглядность и природосообразность, о которых впервые заговорил еще Аристотель.

Эразм Роттердамский считал, что честолюбивые притязания, которые применялись как средства стимулирования обучения, вредны для нравственного развития детей. Поддерживал идею сочетания наглядности с положительными эмоциями, испытывавшими детьми во время занятий.

Эта система особенно последовательно была разработана иезуитами. Вюртембергский школьный закон 1559 г. требовал доставлять ребенку любовь и учить в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

Для Э. Роттердамского, Х. Вивеса, Р. Бэкона, Я.А. Коменского характерно стремление к учету психических возможностей детей. Недостатком было то, что они понимали под природой не внутренний мир детей, а окружающий мир.

Ученые пришли к выводу о наличии соответствующих этапов в психическом развитии детей. Таким образом, были заложены основы периодизации развития, но первая научная периодизация детства была разработана только Ж.-Ж. Руссо.

2. Неоплатонизм Иоанна Эриугены.

Философ Иоанн Скот Эриугена (ок. 810-877 гг.), родом из Ирландии или Шотландии, в середине IX в. стоял во главе франкской палатинской Академии, куда попал благодаря покровительству короля (а потом императора) Карла Лысого.

Трактат И. Эриугены «О божественном предопределении», написанный по поводу ереси Готшалка и его латинский перевод, не представленный на одобрение папы, отвратили от него благосклонность церкви, что не помешало ему сохранить высокое покровительство императора.

По широте своего ума И. Эриугена является одним из самых передовых людей своего времени. Кроме латинского языка, он знал также греческий и арабский. И. Эриугена подробно был знаком с Платоном, с Аристотелем, с неоплатонизмом; обладал силой мысли и смелостью в суждениях.

Философия И. Эриугены в том виде, как он излагает ее в сочинении «О разделении природы» есть нечто новое, если сравнивать ее с неоплатоническими доктринами. Она воспроизводит в христианской форме эманационную систему Александрийской школы.

Разделение и единство природы у И. Эриугены. По мнению И. Эриугены, объекты философии и религии тождественны. Философия есть наука веры, уразумение догмы. Разумное мышление и религия, имеющие

одно и то же божественное содержание, отличаются друг от друга только формой.

В самом широком смысле слово «природа» включает в себя всю сумму существований, все, что сотворено и все, что не сотворено. Эти 2 категории или вида существования в философии И. Эриугены отождествляются. Мир представляет собой вид бытия, а Бог есть бытие без вида существования, без всякого определения.

И. Эриугена о человеке. Сущность человеческой души так же таинственна и непостижима, как и Бог, ибо сущность эта и есть сам Бог. Душа есть движение и жизнь. Это движение, эта жизнь представляет в философии И. Эриугены 3 ступени: ощущение, понимание, разум – человеческий образ божественной Троицы. Тело сотворено одновременно с душой, но оно в настоящее время не представляется в своей первоначальной идеальной красоте: оно исказилось под влиянием греха. Человек обобщает в себе все творения. Он есть царь творений. Он отличается от небесных ангелов только грехом, а раскаянием он возвышается до божественных существ. Грех вытекает из телесной природы человека: у человека он является необходимым результатом перевеса чувственной жизни над интеллектуальной во время его развития.

3. Концептуализм Пьера Абеляра.

Пьер Абеляр (1079-1142) учился у Росцелина. Трагическая любовь Абеляра и Элоизы закончилась их уходом в монастырь в 1119 г., описана в автобиографической книге «История моих бедствий». Главное произведение «Да и нет». Пытался преодолеть крайности номинализма и реализма на позициях **концептуализма**, согласно которому реально существуют только единичные вещи, но общие понятия могут также реально существовать в уме Бога.

Тезис Ансельма Абеляр переворачивает: **«Понимать, чтобы верить»**. Разум не является слугой богословия, у него могут быть свои цели и методы. Абеляр обнаружил противоречия в высказываниях отцов церкви в токовании Священного писания. Абеляр считал, что разум имеет право отклонять ошибочные мнения авторитетных представителей церкви посредством логических доказательств. Авторитет как основание истины уступает место разуму как ее основанию. Различал три вида разума: Божественный разум, диалектический разум человека, способный видеть и устранять противоречия, и обычный разум человека. П. Абеляр утверждал идею веротерпимости, полагая, что в каждом учении есть зерно истины. Сочинения П. Абеляра осуждались дважды: в Суассоне (1121) и в Сансе (1140).

4. Развитие арабской психологии.

Древнегреческая цивилизация в условиях нараставшей социально-экономической деградации общества разрушалась. Постепенно утрачивалась большая часть добытых знаний. Жестокие удары по античной культуре наносила христианская церковь, создавшая атмосферу нетерпимости ко

всему «языческому». В IV в. был уничтожен научный центр в Александрии. В начале VI в. император Юстиниан закрыл Афинскую школу. Естественнаучное исследование природы приостановилось. Его сменили религиозные концепции.

Переориентация философского мышления на сближение с позитивным знанием о природе совершалась в этот период в недрах арабоязычной культуры, расцвет которой пришелся на VII-XII вв.

После объединения в VII арабских племен возникло государство, имевшее своим идеологическим оплотом новую религию – ислам. Под эгидой этой религии началось завоевательное движение арабов, завершившееся образованием Халифата, на территориях которого жили народы с древними культурными традициями. Государственный язык стал арабский. На арабском Востоке кипела интеллектуальная жизнь. Сочинения Платона, Аристотеля и др. античными мыслителями переводились на арабский язык, переписывались и распространялись по всей арабской державе.

Именно это стимулировало развитие науки, прежде всего, физико-математической и медицинской. Крупнейшие умы обогатили достижения своих древних предшественников и создали предпосылки для последующего подъема философской и научной мысли на Западе, в том числе и психологической. Среди них следует выделить прежде всего среднеазиатского ученого Ибн-Сину (XI в.) – в лат. транскрипции Авиценну.

Ибн-Сина (Авиценна) – медицинский психолог. Один из первых исследователей в области возрастной психологии. Придавал важное значение воспитанию. Его физиологическая психология включала предположения о возможности управлять процессами в организме и придавать организму устойчивый склад, путем воздействия на его чувственную жизнь.

Он ставил экспериментальные опыты. Открыл роль противоположных эмоциональных установок в возникновении глубоких соматических сдвигов. Его исследования явились зачатками экспериментальной физиологии эмоциональных состояний.

Ибн-аль-Хайсама (XI в.) – в лат транскрипции *Альгазена*. В каждом зрительном акте он различал с одной стороны непосредственный эффект запечатления внешнего воздействия, с другой – к этому эффекту присоединяется работа ума, благодаря которой устанавливается сходство и различие видимых объектов. Он изучил бинокулярное зрение, смещение цветов, контраст и т.д. Сделал вывод, что условием возникновения зрительного образа служат не только непосредственные воздействия световых раздражителей, но и сохраняющиеся в нервной системе следы прежних впечатлений.

Ибн-Рошда (XII в.) – *Аверроэса*. Аверроэса утверждал, что чувствующей частью органа зрения является сетчатая оболочка. Он по-своему прокомментировал учение Аристотеля, подчеркнув разделение души и разума.

5. Томизм Фомы Аквинского.

Фома отстаивал религиозную истину (томизм). Описывая душевную жизнь, он расположил различные ее формы в виде своеобразной лестницы – от низших к высшим. В ступенчатом ряду расположены души, внутри каждой из них – способности и их продукты.

Работу души он представлял в виде следующей схемы: сначала она совершает акт познания – ей является образ объекта, затем осознает, что ею произведен этот акт, затем душа «возвращается» к себе, познавая себя как уникальную сущность.

6. Взгляды Роджера Бэкона.

Биография. Роджер Бэкон (родился ок. 1214 г. - умер ок. 1294 г.) - англичанин, учился в Оксфорде и Париже. Главным его учителем был Роберт Гроссетест. Вначале Р. Бэкон преподавал в Париже. Приблизительно в середине столетия вступил в Оксфорде в орден францисканцев. С 1257 г., прервав педагогическую деятельность, полностью отдался научным исследованиям. Р. Бэкон работал в очень трудных условиях, постоянно преодолевал трудности, чинимые ему церковными властями. Эти условия кардинально изменились, когда папой стал его горячий поклонник Климент IV. Он приказал Р. Бэкону выполнять те проектные работы, которые ранее запрещались властями ордена. В течение 1267 г. Р. Бэкон очень быстро написал свои основные произведения. В более поздние годы он также писал достаточно много. Его работы не только самой постановкой проблем, но и самоуверенным и полемическим тоном раздражали ученых-консерваторов и церковные власти. Когда не стало папы опекуна, работы были осуждены, а он сам наказан тюремным заключением сроком на 14 лет. Со многих точек зрения Р. Бэкон обладал несредневековыми взглядами: индивидуалист, не признающий авторитетов, критически настроенный относительно всех и вся. Его сформировало увлечение эмпирическими исследованиями, а также острое филологическое чутье. Он был не только выдающимся естествоиспытателем, но и знаменитым в свое время знатоком языков.

Произведения. Основным произведением Р. Бэкона было «Большое сочинение» в семи книгах, в котором описывались теория заблуждений человеческого разума, взгляды на соотношение науки и теологии, лингвистика, математика, учение о перспективе, «экспериментальная наука» и моральная философия. «Малое сочинение» является кратким изложением предыдущего, а «Третье сочинение» стало парафразой двух предыдущих. Все три работы датируются 1267 г. Р. Бэкон и в других работах развивал те же идеи; а «Зеркало астрономии» имело астрологическое содержание. «Третье сочинение» содержало также и автобиографические черты.

Взгляды Роджера Бэкона. Роджер Бэкон, который стремился создать новую науку, соединил ее со старой философией.

1. *Естественнонаучный опыт.* С лозунгом опыта Р. Бэкон выступил против привычного для схоластики спекулятивного рассмотрения проблем. Он писал: «Существует два способа познания, а именно: с помощью

аргументации и с помощью опыта. Аргументация приводит к выводам, вынуждает к их получению, но не дает уверенности, не избегает случайности. Разум успокаивается, только рассматривая истину, а к рассмотрению истины он может прийти только опытным путем. Без опыта нельзя ничего знать удовлетворительным образом». Только опытное знание имеет убедительный характер, дает нам уверенность.

Р. Бэкон пользовался не только обыденным опытом, но и экспериментом, или искусством вызывать явления для их опытного исследования. Вместе с тем, он понимал значение математического исследования явлений. Синтез экспериментального метода с математическим был со времен Гроссетеста характерным для оксфордской школы. К математике он относил музыку, что не было новшеством. Напротив, это соответствовало как античной, так и средневековой традиции. Но из этой связи он сделал особый вывод о том, что музыка обязана своей красотой математике. В то же время, однако, о методе обобщения опытных фактов, о методе индукции (на который обратил внимание четыре века спустя его однофамилец Фрэнсис Бэкон) он имел весьма смутное представление. В целом, однако, удивительно и вполне необычно для средневекового мыслителя он понимал науку как постоянный и бесконечный процесс.

Он не только разрабатывал теорию экспериментального знания, но и сам экспериментировал. Р. Бэкон сам создавал приспособления для проведения эксперимента. Он не только исследовал, но и старался практически применить результаты своих исследований и на их основе сделать изобретения. Он высказывал идеи относительно календаря, которые были реализованы только в 1582 г. Его географические рассуждения, повторенные без ссылок на него Петром д'Аиллой, оказали определенное влияние на открытие Америки.

Среди разнообразных замыслов и предсказаний Р. Бэкона, часто наивных и фантастических, некоторые были действительно впечатляющими. Он писал о стеклах, которые собирают солнечные лучи и могут стать преградой врагу; писал о смеси, содержащей селитру, которая, будучи подожженной в железном тигле, взрывается с большой силой и т.д.

2. *Мистический опыт.* Все-таки Р. Бэкон был эмпиристом не в современном значении этого слова. Он провозглашал лозунг опыта, но опыт часто понимал шире, чем это обычно делалось. Он утверждал, что опыту можно подвергнуть не только чувственное, но и сверхчувственное, не только естественное, но и сверхъестественное знание. О Боге, так же как и о природе, истинное знание мы получаем не с помощью рассуждений, а с помощью опыта. Правда, это уже опыт иного рода. Опытным для Р. Бэкона было любое неабстрактное, недискурсивное, непосредственное познание. Видение Бога он также считал опытом, таким же, как и наблюдение природы. Мы также воспринимаем истины Откровения, но не с помощью чувств, а ощущаем их в себе, в самой душе, в которой кроме внешнего восприятия существует также и внутреннее. Но это другое восприятие, мистического

характера, выходящее за пределы способностей разума, требует сверхъестественного, Божественного просвещения.

Р. Бэкон, будучи эмпириком, солидаризировался с августиновской теорией познания, но пошел дальше, чем другие августинцы, в иллюминизме и мистицизме. Он признавал тройкую просвещенность: *первую*, естественную, данную всем людям, которая необходима для того, чтобы получить какое-либо знание; *вторую* - внутреннюю, сверхъестественную. Но помимо этого он признавал еще и *третью* - праоткровение, которое охватывает все истины. Когда-то ею были наделены иудейские «патриархи» и «пророки». Эта третья просвещенность была утрачена и только частично восстановлена греческими философами.

В конечном счете, взгляд Р. Бэкона был таким, что все истины известны только благодаря Откровению: как философские истины, так и таинства религии. Граница между естественными и сверхъестественными истинами стерта, так как все они происходят из Откровения. Разум сам по себе не способен к познанию истины: независимую философию, которую разрабатывали варвары, Р. Бэкон отрицал. Его философия, по сути дела, была скептической по отношению к чистому знанию. Он использовал опытные методы, но отмечал, что опыт возможен только благодаря Откровению.

Значение теории Роджера Бэкона. Р. Бэкон не пошел с новым течением, которое в философии стремилось отделить знание от веры; он отказывался от философии в пользу веры. Работая в тяжелых условиях и обладая достаточно нетерпеливым характером, он не принял непосредственного участия в развитии науки, ибо он привязывал фантазию к фактам. Однако его программа все-таки смогла существенно повлиять на ее развитие.

Р. Бэкон был явным дуалистом в методе: естествознание было для него исключительно областью опыта, а философия - областью веры. В Новое время дуализм такого рода нашел бы много сторонников, но в XIII в. он был исключением, и даже двойным: как в трактовке естествознания, так и философии. Несмотря на это, Бэкон не оказал большого влияния на современников, но зато ученые Нового времени оценили его программу эмпирической науки, и хотя они не были знакомы в подробностях с его иллюминистической философией, видели в нем предвестника новых времен.

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.

2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.

3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 4. Развитие философско-психологических знаний в XVII-XIX в.в.

1. Дуализм Рене Декарта.
2. Взгляды Т. Гоббса (эпифеноменализм).
3. Гилозоизм Б. Спинозы.
4. Ассоцианизм Дж. Локка.

1. Дуализм Рене Декарта.

Р. Декарт считал, что бессмысленно рассматривать, что первично: материя или сознание. Изучал 2 категории: душу и тело. Ввел понятие рефлекса. Термин «рефлекс» означал у него отражение. Написал сочинение «Страсти души». Душа определяется единственным признаком: непосредственной осознаваемостью собственных проявлений. Это существенный поворот в понимании души. Отныне предметом психологии становится сознание.

«Мыслю» – следовательно, существую». Поскольку мышление – единственный атрибут души, она мыслит всегда, всегда знает о своем психическом содержании. Позже это «внутреннее зрение» стали называть интроспекцией, а декартову концепцию сознания – интроспективной.

Р. Декарт приходит к выводу о существовании 3-х видов идей: идей, порожденных самим человеком, идей, приобретенных и идей врожденных. Такой подход к познанию получил название рационализма, а способ, при помощи которого человек открывает содержание врожденных идей, рациональной интуицией.

Р. Декарт искал в организме орган, с помощью которого душа и тело могут общаться. Таким органом он предложил считать одну из желез внутренней секреции – шишковидную (эпифиз).

Для его взглядов характерна особая форма детерминизма – механическая.

У Р. Декарта не только тело освобождается от души, но и душа (психика) в ее высших проявлениях становится свободной от тела. Принцип работы тела – рефлекс, принцип работы души – рефлексия.

2. Взгляды Т. Гоббса (эпифеноменализм).

От эпифеноменализма Т. Гоббса начинается бессубъектная психология, в которой сознание рассматривается как механическое сплетение его содержаний. Психика – тень реальных материальных процессов, она – эпифеномен. Для Т. Гоббса характерно механистическое понимание соотношения психики и мозга в духе параллелизма. Всю психику он сводит к образам.

Т. Гоббс отверг душу как особую сущность. В мире нет ничего, кроме материальных тел, которые движутся по законам механики. Соответственно все психические явления подчиняются этим законам.

Материальные вещи, воздействуя на организм, вызывают ощущения. Из ощущений возникают представления, образующие цепи мыслей. Такая связь получила впоследствии название ассоциации.

Т. Гоббс первым придал ассоциации силу универсального закона психологии. Он провозгласил разум продуктом ассоциации, имеющей своим источником опыт. Рационализму был противопоставлен эмпиризм.

3. Гилозоизм Б. Спинозы

Гилозоизм – философское учение, считающее, что всей материи присуще свойство живого – чувствовать, ощущать.

Б. Спиноза был одним из первых оппонентов Р. Декарта. Б. Спиноза учил, что имеется единая, вечная субстанция – природа – с бесконечным множеством атрибутов. Из них нашему разуму открыты только два: протяженность и мышление.

Человек – целостное телесно-духовное существо. Целостность человека является основой познания окружающего мира. Как и Р. Декарт, он был убежден в том, что именно интуитивное знание является ведущим. Б. Спиноза доказал познаваемость мира.

Главный его труд «Этика». В нем он поставил задачу объяснить все многообразие чувств как побудительных сил человеческого поведения «геометрическим способом». Б. Спиноза связывает эмоции с волей. Свобода – познанная необходимость.

Он выделял три главные силы, которые правят людьми и из которых можно вывести все многообразие чувств: влечение, радость и печаль. Его выводы противостояли декартовой идеи разделения чувств на коренящиеся в жизни организма и чисто интеллектуальные

4. Ассоцианизм Дж. Локка

Дж. Локк разработал теорию «чистой доски». Считал, что психика ребенка формируется в процессе его жизни. Придавал огромное значение воспитанию. В опыте выделял два источника: ощущение и рефлексию.

Предмет психологии – явления сознания, порождаемые внешним опытом, который исходит из органов чувств, и внутренним, накапливаемым собственным разумом индивида. Элементами этого опыта, «нитеями», из которых соткано сознание, считались идеи, которыми правят законы ассоциации.

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.

2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.

3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 5. Становление научной психологии в Западной Европе и США.

1. Структурализм В. Вундта – теория элементов сознания.
2. Ф. Брентано как основоположник функционализма в психологии.
3. Исследования Г. Эббингауза.

1. Структурализм В. Вундта – теория элементов сознания.

Немецкий психолог, физиолог, философ В. Вундт (1832-1920) после окончания медицинского факультета в Тюбингене работал в Берлине у Й. Мюллера. Защитил диссертацию в Гейдельберге, где занял должность преподавателя физиологии в качестве ассистента Гельмгольца. Став профессором философии в Лейпциге, В. Вундт создал здесь первую в мире лабораторию экспериментальной психологии, преобразованную затем в институт.

Занимаясь физиологией, В. Вундт пришел к программе разработки психологии как самостоятельной науки. В своей первой книге «Материалы к теории чувственного восприятия» (1862) В. Вундт выдвинул идею создания экспериментальной психологии, план которой был изложен в его «Лекциях о душе человека и животных».

План включал два направления исследований:

- а) анализ индивидуального сознания с помощью экспериментально контролируемого наблюдения субъекта за собственными ощущениями, чувствами, представлениями;
- б) изучение «психологии народов», т.е. психологических аспектов культуры языка, мифов, нравов.

В. Вундт первоначально сосредоточился на изучении сознания субъекта, определив психологию как науку о «непосредственном опыте». Он назвал ее физиологической психологией, поскольку испытываемые субъектом состояния изучались посредством специальных экспериментальных процедур, большинство которых было разработано физиологией. Так как продуктом деятельности этих органов являются осознаваемые субъектом психические образы, то именно они рассматривались как особый объект изучения психологии.

Задача усматривалась в том, чтобы эти образы тщательно анализировать, выделяя исходные, простейшие элементы, из которых они строятся. Вундт использовал также достижения двух других новых разделов знания: психофизики, изучающей на основе эксперимента и с помощью количественных методов закономерные отношения между физическими раздражителями и вызываемыми ими ощущениями, и другого направления, определяющего опытным путем время реакции субъекта на предъявляемые стимулы.

Объединив все эти направления, В. Вундт показал, что на основе экспериментов, объектом которых служит человек, психология может разрабатываться как самостоятельная наука. Полученные результаты были им изложены в книге «Основы физиологической психологии».

Задача психологии, как и всех других наук, состоит, по Вундту, в том, чтобы: выделить путем анализа исходные элементы; установить характер связи между ними; найти законы этой связи.

Анализ означал разделение непосредственного опыта субъекта. Это достигалось путем интроспекции. Интроспекция понималась как особая процедура, требующая специальной подготовки.

Испытуемый должен отвлекаться от всего внешнего, чтобы добраться до исконной «материи» сознания. Последняя состоит из элементарных, далее неразложимых «нитей составных частей». Им присущи такие качества, как модальность и интенсивность.

К элементам сознания относятся также чувства (эмоциональные состояния). Согласно гипотезе Вундта, каждое чувство имеет три измерения: удовольствия – неудовольствия; напряженности – расслабленности; возбужденности – успокоения. Эта гипотеза породила множество экспериментальных работ.

Стремясь отстоять самостоятельность психологической науки, В. Вундт доказывал, что у нее имеются собственные законы, а изучаемые ею явления подчинены особой «психической причинности». К этим законам Вундт относил: принципы творческого синтеза, закон психических отношений (зависимость события от внутренних взаимоотношений элементов), закон контраста (противоположности усиливают друг друга) и закон гетерогенности целей (при совершении поступка могут возникнуть не предусмотренные первоначальной целью действия, влияющие на его мотив).

Теоретические воззрения В. Вундта стали предметом критики и к концу столетия большинством психологов были отвергнуты.

Зависимость сознания от внешних объектов, обусловленность психики деятельностью головного мозга, включенность психической жизни индивида в мир социальных связей – все это устранялось из сферы научного анализа.

Интроспекционизм в сочетании с волюнтаризмом, отличавшие вундтовскую систему, сделали ее объектом жесткой критики со стороны многих психологов.

Согласно В. Вундту, экспериментальному изучению подлежат только элементарные психические процессы. Что же касается более сложных форм психической жизни, то здесь эксперимент непригоден. Это убеждение Вундта было развеяно дальнейшими событиями в психологии.

От В. Вундта принято вести родословную психологии как самостоятельной науки.

Однако между практикой работ в области экспериментальной психологии и заявленной В. Вундтом теоретической программой возникло существенное рассогласование.

Поэтому если научно-организаторская деятельность В. Вундта сыграла позитивную роль в оформлении психологии как отдельной дисциплины, то его программно-теоретическая конструкция не выдержала испытания временем.

С внедрением в психологию эксперимента открывается первая глава ее летописи в качестве самостоятельной науки. Именно благодаря эксперименту поиск причинных связей и зависимостей в психологии приобрел твердую почву. Наметила перспектива математической точной формулировки реальных психологических закономерностей.

Опыт радикально изменил критерии научности психологического знания. Объективность, повторяемость, проверяемость становятся критериями достоверности психологического факта и основанием для его отнесения в разряд научных.

Центрами психологической работы становятся специальные лаборатории, возникшие в различных странах. В конкретной научно-исследовательской практике культивировались следующие направления: психофизиология органов чувств, психофизика, психометрия.

2. Ф. Brentano как основоположник функционализма в психологии

Ф. Brentano начал свою деятельность в качестве католического священника, оставив ее из-за несогласия с догматом о непогрешимости папы и перейдя в Венский университет, где стал профессором философии. Первый труд Ф. Brentano был посвящен психологии Аристотеля, а также ее интерпретации средневековыми католическими теологами.

В незавершенной работе «Психология с эмпирической точки зрения» Ф. Brentano предложил новую программу разработки психологии как самостоятельной науки, противопоставив ее господствовавшей в то время программе В. Вундта. Главной для новой психологии он считал проблему сознания.

В то время под влиянием В. Вундта господствовало мнение, что сознание состоит из ощущений, восприятий, представлений как особых, сменяющих друг друга процессов. С помощью эксперимента их можно выделить, подвергнуть анализу, найти те элементы или нити, из которых сплетается эта особая «ткань» внутреннего субъекта. Такое воззрение, утверждал Ф. Brentano, совершенно ложно, ибо оно игнорирует активность сознания, его постоянную направленность на объект.

Для обозначения этого неперемennого признака сознания Ф. Brentano предложил термин «интенция». Она изначально присуща каждому психическому явлению и именно благодаря этому позволяет отграничить психические явления от физических. Интенция – не просто активность. В ней совместно с актом сознания всегда сосуществует какой-либо объект.

Согласно Ф. Brentano следует говорить не о представлении, а о представлении, то есть о специальной духовной деятельности, благодаря которой осознается прежний образ. Это же относится и к другим психическим феноменам. Следует решительно разграничить акт и содержание, и тогда станет совершенно ясно, что психология является наукой об актах сознания.

Описывая и классифицируя формы этих актов, Ф. Brentano приходит к выводу о том, что существует три основных формы: акты представления

чего-либо, акты суждения о чем-либо как истинном или ложном и акты эмоциональной оценки чего-либо в качестве желаемого или отвергаемого. Вне акта объект не существует, но и акт, в свою очередь, возникает только при направленности на объект. Когда человек слышит слово, то его сознание устремляется сквозь звуковую, материальную оболочку к предмету, о котором идет речь. Понимание значения слова есть акт, и потому это психический феномен.

Ф. Brentano решительно отвергал принятую в лабораториях экспериментальной психологии процедуру анализа. Он считал, что она извращает реальные психические процессы и феномены, которые следует изучать путем тщательного внутреннего наблюдения за их естественным течением.

Из конкретно психологических работ Ф. Brentano известны «Исследования по психологии чувств» и «О классификации психических феноменов».

Безусловно, очевидными он считал лишь психические феномены, данные во внутреннем опыте, тогда как знание о внешнем мире носит вероятностный характер.

Уроки Ф. Brentano, поставившего задачей описать, как работает сознание, оказали влияние на различные направления западной психологической мысли. Утвердив принцип активности, Ф. Brentano стал пионером европейского функционализма.

Это было направление, которое противостояло так называемому структурализму в психологии, лидером которого выступил В. Вундт, считавшей задачей новой психологической науки определение тех элементов, из которых складывается сознание, а также определение законов, по которым из них образуются психологические структуры.

Идеи Ф. Brentano повлияли на Кюльпе и его вюрцбургскую школу. В числе обучавшихся философии в Вене у Ф. Brentano был З. Фрейд. В его учении понятие Ф. Brentano об интенции преобразовалось в версию «прикованности» психической энергии к внешним объектам.

Идеи активности и предметности сознания, хотя в идеалистической интерпретации, утвердились благодаря Ф. Brentano в западноевропейской психологии.

3. Исследования Г. Эббингауза

Г. Эббингауз обучался в университетах Галле и Берлина сначала по специальности история и филология, затем - философия. Доцент, затем профессор университетов в Берлине, Бреслау, Галле, где он организовал небольшую лабораторию экспериментальной психологии, он создал первую профессиональную организацию немецких психологов и «Журнал психологии и физиологии органов чувств».

Г. Эббингаузу принадлежит выдающаяся роль в развитии экспериментальной психологии. Г. Эббингауз применил взамен субъективного метода объективный, соединив его с количественным

анализом данных. Заслуга Эббингауза прежде всего в том, что он отважился подвергнуть эксперименту память.

Случайно в Париже Г. Эббингауз нашел в букинистической лавке книгу Т. Фехнера «Основы психофизики». В ней были сформулированы математические законы, касающиеся отношений между физическими стимулами и вызываемыми ими ощущениями. Воодушевленный идеей открытия точных законов памяти, Г. Эббингауз решил приступить к опытам. Он ставил их на самом себе.

В то время в психологии широкой популярностью пользовалось учение об ассоциации (связи) идей. С античных времен считалось, что идеи соединяются друг с другом по определенным правилам. Основными причинами ассоциаций считались близость между фактами сознания в пространстве и во времени, сходство и контраст между представлениями.

Г. Эббингауз тоже руководствовался идеей о том, что люди запоминают, сохраняют в памяти и вспоминают факты, между которыми сложились ассоциации. Но обычно эти факты человек осмысливает, и поэтому весьма трудно установить, возникла ли ассоциация благодаря памяти или в дело вмешался ум. Г. Эббингауз задался целью установить законы памяти «в чистом виде» и для этого изобрел особый материал.

Единицей такого материала стали не слова, а отдельные бессмысленные слоги. Каждый слог состоял из двух согласных и гласно между ними. Составив список бессмысленных слогов, Г. Эббингауз экспериментировал с ними на протяжении пяти лет.

Основные итоги этого исследования он изложил в книге «О памяти». Прежде всего, он выяснил зависимость числа повторений, необходимых для заучивания списка бессмысленных слогов, от его длины и установил, что при одном прочтении запоминается, как правило, семь слогов.

При увеличении списка требовалось значительно большее число повторений, чем количество присоединенных к первоначальному списку слогов. Число повторений принималось за коэффициент запоминания.

Особую популярность приобрела вычерченная Г. Эббингаузом «кривая забывания». Быстро падая, эта кривая становится пологой. Оказалось, что наибольшая часть материала забывается в первые минуты после заучивания. Значительно меньше забывается в ближайшие минуты и еще меньше – в ближайшие дни.

Сравнивалось также заучивание осмысленных текстов и списка бессмысленных слогов. Осмысленный материал запоминался в девять раз быстрее. Что же касается «кривой забывания», то она в обоих случаях имела общую форму, хотя при осмысленном материале падение кривой шло медленнее.

Г. Эббингауз подверг экспериментальному изучению и другие факторы, влияющие на память (например, сравнительную эффективность сплошного и распределенного во времени заучивания).

Хотя Г. Эббингауз и не разработал специальной психологической теории, его исследования стали ключевыми для экспериментальной психологии. Они на деле показали, что память можно изучать объективно. Была также доказана важность статистической обработки данных с целью установления закономерностей, которым подчинены психические явления.

Г. Эббингауз разрушил стереотипы прежней экспериментальной психологии, созданной школой Вундта, где считалось, что эксперимент приложим только к процессам, вызываемым в сознании субъекта с помощью специальных приборов. Был открыт путь экспериментальному изучению сложных форм поведения – навыков. «Кривая забывания» приобрела значение образца для построения в дальнейшем графиков выработки навыков, решения проблем и т.д.

Г. Эббингауз доказал ошибочность прежнего ассоцианизма, который умозрительно решал вопрос о характере связи между психическими явлениями. Ассоциации, избранные ученым в качестве объекта заучивания, являлись столько же сенсорными, сколько и моторными. Они охватывали самый общий аспект приобретения организмом новых сочетаний сенсомоторных реакций в результате специально организованного упражнения.

Г. Эббингаузу принадлежит также ряд других работ и методик, сохраняющих свое значение поныне. В частности, он создал носящий его имя тест на дополнение фразы пропущенным словом. Этот тест стал одним из первых в диагностике умственного развития и получил широкое применение в детской и педагогической психологии.

Г. Эббингаузу принадлежит небольшой, блестяще написанный «Очерк психологии», а также фундаментальные двухтомные «Основы психологии».

Независимо от намерений самого ученого его метод коренным образом изменил характер деятельности экспериментатора, которого начинают интересовать не столько высказывания испытуемого, сколько его реальные действия.

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.

3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 6. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX – XX вв. Психопсихология

1. Теория З.Фрейда.
2. Индивидуальная психология А.Адлера.
3. Аналитическая психология К.Г.Юнга.

1. Теория З. Фрейда.

З. Фрейд назвал свое учение психоанализом по имени метода, разработанного им для диагностики и лечения неврозов. Второе название – глубинная психология – это направление получило по своему предмету исследования, так как концентрировало свое внимание на изучении глубинных структур психики.

В своих исследованиях З. Фрейд разработал **ряд понятий**, запечатлевших реальное своеобразие психики. К ним относятся, в частности, *понятия о защитных механизмах, фрустрации, идентификации, вытеснении, фиксации, регрессии, свободных ассоциациях, силе Я и др.*

Десятилетиями погруженный в анализ причин заболеваний своих пациентов, страдавших от неврозов, З. Фрейд искал пути излечения в воздействии не на организм, а на личность. Изучение роли сексуальных переживаний и детских психических травм в формировании характера дало толчок развитию новых направлений исследований, в частности, сексологии.

З. Фрейд выдвинул на передний план жизненные вопросы о сложности внутреннего мира человека, об испытываемых им душевных конфликтах, о последствиях неудовлетворенных влечений, о противоречиях между «желаемым» и «должным».

Опыты с гипнозом показали, что чувства и стремления могут направлять поведение субъекта, даже когда они не осознаются им. В дальнейшем от гипноза как метода психотерапии З. Фрейд отказался.

Вместо гипноза он стал широко применять методику «свободных ассоциаций». З. Фрейд использовал «свободные ассоциации» для того, чтобы проследить ход мысли своих пациентов, скрытый не только от врача, но и от них самих. В их содержании З. Фрейд искал ключ к бессознательному.

Особое внимание он обратил на замешательство, которое порой испытывали его пациенты при свободном, неконтролируемом ассоциировании слов. В этом замешательстве он искал намек на события, некогда нанесшие человеку душевную рану. Предполагалось, что особый механизм блокирует травмирующее представление, не допускает его в сознание. В пунктах, где испытуемый начинал запинаться,

В качестве силы, движущей душевной жизнью, З. Фрейд выдвинул могучее сексуальное начало – либидо.

Взгляды З. Фрейда можно разделить на **три области**: метод лечения функциональных психических заболеваний, теория личности и теория общества. При этом стержнем всей системы являются его взгляды на развитие и структуру личности.

3. Фрейд считал, что психика состоит из трех слоев – сознательного, предсознательного и бессознательного, – в которых и располагаются основные структуры личности.

Содержание бессознательного недоступно осознанию практически ни при каких условиях. Содержание предсознательного слоя может быть осознано человеком, хотя это и требует от него значительных усилий.

В бессознательном слое располагается *одна из структур личности – Ид*, которая фактически является энергетической основой личности. В Ид содержатся врожденные бессознательные инстинкты, которые стремятся к своему удовлетворению, к разрядке и таким образом детерминируют деятельность субъекта. Существуют два основных врожденных бессознательных инстинкта – инстинкт жизни и инстинкт смерти, которые находятся в антагонистических отношениях. С точки зрения Фрейда, инстинкты – каналы, по которым проходит энергия, формирующая нашу деятельность. Либи́до является той специфической энергией, которая связана с инстинктом жизни. Фрейд также считал, что содержание бессознательного постоянно расширяется.

Вторая структура личности – Эго также является врожденной и располагается как в сознательном слое, так и в предсознании. Таким образом, мы всегда можем осознавать свое Я, хотя это может быть для нас и нелегким делом. Содержание Эго сужается.

Третья структура личности – Супер-Эго – не врожденная; она формируется в процессе жизни. Механизмом ее формирования является идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием Супер-Эго.

В процессе идентификации у детей формируется также Эдипов комплекс (у мальчиков) или комплекс Электры (у девочек), то есть комплекс амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации.

3. Фрейд подчеркивал, что между этими тремя структурами личности существует неустойчивое равновесие, так как не только их содержание, но и направления их развития противоположны друг другу.

Инстинкты, содержащиеся в Ид, стремятся к удовлетворению, диктуя человеку такие желания, которые практически невыполнимы ни в одном обществе. Супер-Эго, в содержание которого входят совесть, самонаблюдение и идеалы, предупреждает человека о невозможности осуществления этих желаний и стоит на страже соблюдения норм, принятых в обществе. Таким образом, Эго становится как бы ареной борьбы противоречивых тенденций. Такое состояние внутреннего конфликта делает человека потенциальным невротиком.

Возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, которые помогают человеку если не предотвратить, то хотя бы смягчить конфликт между Ид и Супер-Эго.

З. Фрейд выделял несколько защитных механизмов, главными из которых являются *вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация*.

Вытеснение является самым неэффективным механизмом, так как при этом энергия, протекающая по инстинктивным каналам, не реализуется в деятельности, но остается в человеке, вызывая рост напряженности. Желание вытесняется в бессознательное, человек о нем совершенно забывает, но оставшееся напряжение, проникая сквозь бессознательное, дает о себе знать в виде символов, наполняющих наши сновидения, в виде ошибок, описок, оговорок.

Регрессия и рационализация являются более успешными видами защиты, так как они дают возможность хотя бы частичной разрядки энергии, содержащейся в желаниях человека. При этом *регрессия* представляет собой более примитивный способ выхода из конфликтной ситуации. Человек может начать кусать ногти, портить вещи, жевать резинку и т.д.

Рационализация связана со стремлением Супер-Эго хоть как-то контролировать создавшуюся ситуацию, придав ей «добропорядочный» вид. Поэтому человек, не осознавая реальные мотивы своего поведения, прикрывает их и объясняет придуманными, но морально приемлемыми мотивами.

При *проекции* человек приписывает другим те желания и чувства, которые испытывает сам.

Наиболее эффективным является механизм, который З. Фрейд назвал *сублимацией*. Он помогает направить энергию, связанную с сексуальными или агрессивными стремлениями, в другое русло, реализовать ее, в частности, художественной деятельности. З. Фрейд считал культуру продуктом сублимации. Наиболее успешным этот путь является потому, что на нем происходит полная реализация накопленной энергии, катарсис или очищение человека. Либидозная энергия, которая связана с инстинктом жизни, является также основой развития личности, характера.

З. Фрейд говорил о том, что в процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо, способом удовлетворения инстинкта жизни. При этом важно, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. Исходя из этого, З. Фрейд выделял три больших этапа.

Первый этап – либидо-объект – характерен тем, что ребенок нуждается в постороннем объекте для реализации либидо. Этот этап длится до одного года и носит название оральной стадии, так как удовлетворение происходит при раздражении полости рта. Фиксация на этой стадии происходит в том случае, когда ребенок в этот период не смог реализовать свои либидозные желания. Для этого типа личности характерна определенная зависимость, инфантильность.

Второй этап, который длится до начала полового созревания, называется либидо-субъект и характеризуется тем, что для удовлетворения своих инстинктов ребенку не требуется никакой внешней объект. Иногда Фрейд называл эту стадию нарциссизмом, считая, что для людей, у которых произошла фиксация на этой стадии, характерна ориентация на себя. Этап состоит из нескольких стадий. *Первая*, которая длится до трех лет, - анальная, при которой ребенок не только учится навыкам туалета, но у него начинает формироваться и чувство собственности.

С трех лет ребенок переходит на *вторую*, фаллическую стадию, на которой дети начинают осознавать свои сексуальные отличия. В этот период нарастает напряженность в отношениях с родителями, прежде всего с родителем своего пола, которого ребенок боится и к которому ревнует родителя противоположного пола. Эта напряженность ослабевает к шести годам, когда наступает латентный период в развитии сексуального инстинкта. В этот период, который длится до начала полового созревания, дети обращают большое внимание на учение, спорт, игры.

В подростковом возрасте дети переходят на **третий этап**, который также называется либидо-объект, так как для удовлетворения сексуального инстинкта человеку опять необходим партнер.

Либидозную энергию З. Фрейд считал основой развития не только индивида, но и человеческого общества.

Важнейшее место в теории З. Фрейда занимал его метод – психоанализ. В своей психотерапии З. Фрейд исходил из того, что врач занимает в глазах пациента место родителя, доминирующее положение которого пациент признает безусловно. При этом устанавливается канал, по которому происходит обмен энергией между терапевтом и пациентом, то есть появляется трансфер. Благодаря этому терапевт не только проникает в бессознательное своего пациента, но и внушает ему определенные положения, прежде всего свой анализ причин его невротического состояния.

Этот анализ происходит на основе символической интерпретации ассоциаций, снов и ошибок пациента, т.е. следов его вытесненного влечения. Врач не просто делится с пациентом своими наблюдениями, но внушает ему свое толкование, которое пациент некритично принимает. Это внушение и обеспечивает катарсис: принимая позицию врача, пациент как бы осознает свое бессознательное и освобождается от него. Поскольку основа такого выздоровления связана с внушением, эта терапия была названа директивной.

Основные подходы к психическому развитию, заложенные в теории Фрейда, остались неизменными.

1. Понимание психического развития как мотивационного, личностного.
2. Представление о развитии как адаптации к среде; среда всегда противостоит конкретному индивиду.
3. Представление о движущих силах психического развития как врожденных и бессознательных.

4. Идея о том, что основные механизмы развития, также врожденные, закладывают основы личности и ее мотивов уже в раннем детстве и существенного изменения эта структура в дальнейшем уже не претерпевает.

2. Индивидуальная психология А. Адлера

А. Адлер стал основателем нового, социально-психологического направления. Именно в развитии этих своих новых идей он и разошелся с Фрейдом. Его теория очень мало связана с классическим психоанализом и представляет целостную систему развития личности.

А. Адлер отрицал положения З. Фрейда и К. Юнга о доминировании индивидуальных бессознательных инстинктов в личности и поведении человека, инстинктов, которые противопоставляют человека обществу.

Чувство общности с людьми, стимулирующее социальные контакты и ориентацию на других людей, - вот та главная сила, которая определяет поведение и жизнь человека, считал А. Адлер.

Однако было и нечто общее, объединяющее концепции этих трех психологов: все они предполагали, что человек имеет некоторую внутреннюю, присущую ему одному природу, которая оказывает влияние на формирование его личности. При этом А. Адлер подчеркивал роль общественных интересов.

В то же время А. Адлер был единственным из них, кто считал важнейшей тенденцией в развитии личности стремление сохранить в целостности свою индивидуальность, осознавать и развивать ее. Мысль о целостности и уникальности личности является неоценимым вкладом Адлера в психологию. Не менее важна и введенная им идея о «творческом Я».

В отличие от фрейдовского Эго, служащего врожденным инстинктам и потому определяющего путь развития личности в заданном направлении, Я А. Адлера представляет собой индивидуализированную систему, которая может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему различный смысл. Более того, Я само предпринимает поиски такого опыта, который может облегчить данному человеку осуществление его собственного, уникального стиля жизни.

Теория личности А. Адлера является хорошо структурированной системой и покоится на нескольких основных положениях, объединяющих многочисленные варианты и пути развития личности. Эти **основные положения**: 1) фиктивный финализм; 2) стремление к превосходству; 3) чувство неполноценности и компенсации; 4) общественный интерес (чувство общности); 5) стиль жизни; 6) творческое Я.

Идея фиктивного финализма была заимствована Альфредом Адлером у немецкого философа Ганса Файгингера, который писал, что все люди ориентируются в жизни посредством конструкций или фикций, которые организуют и систематизируют реальность, детерминируя наше поведение. У Файгингера Адлер также почерпнул идею о том, что мотивы человеческих поступков определяются в большей степени надеждами на будущее, а не

опытом прошлого. Эта конечная цель может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, но, тем не менее, оказывается вполне реальным стимулом.

Здоровый человек в принципе может освободиться от фиктивных надежд и увидеть жизнь и будущее такими, какие они есть на самом деле. Для невротиков же это оказывается невыполнимым, и разрыв между реальностью и фикцией еще больше усиливает их напряжение.

Стиль жизни, по А. Адлеру, - та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Он тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру Я.

Чувство общности или общественный интерес является своеобразным стержнем, который держит всю конструкцию стиля. Хотя это чувство и является врожденным, оно может остаться неразвитым, что становится основой асоциального стиля жизни, причиной неврозов и конфликтов. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. Уровень развития чувства общности определяет систему представлений о себе и о мире. Неадекватность этой системы препятствует личностному росту, провоцирует развитие неврозов.

Формируя свой жизненный стиль, человек фактически сам является творцом своей личности, которую он создает из сырого материала наследственности и опыта. Творческое Я является своеобразным ферментом, который воздействует на факты окружающей действительности и трансформирует их в личность человека. Творческое Я сообщает жизни человека смысл, оно творит как цель жизни, так и средства для ее достижения.

Два других врожденных и бессознательных чувства – *неполноценности и стремления к превосходству* – являются своеобразными носителями энергии, необходимой для развития личности. Оба эти чувства являются позитивными, это стимулы для личностного роста, для самосовершенствования. Если чувство неполноценности воздействует на человека, вызывая в нем желание преодолеть свои недостатки, то стремление к превосходству вызывает желание быть лучше всех. Существует и специальный механизм, помогающий развитию этих чувств, - *компенсация*.

А. Адлер выделял *четыре основных вида компенсации*: неполная компенсация, полная компенсация, сверхкомпенсация и мнимая компенсация или уход в болезнь.

Соединение видов компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности дало возможность А. Адлеру создать одну из первых типологий личности детей. Он считал, что развитое чувство общности, определяя социальный стиль жизни, дает возможность ребенку создать достаточно адекватную схему апперцепции.

При этом дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как они могут компенсироваться при помощи других людей, при помощи сверстников. В случае сверхкомпенсации человек старается обратить свои знания и умения на пользу людям, его стремление к превосходству не превращается в агрессию.

При неразвитом чувстве общности у ребенка начинают уже в раннем детстве формироваться невротические комплексы, которые приводят к отклонениям в развитии личности.

Неполная компенсация приводит к возникновению комплекса неполноценности, который делает неадекватной схему апперцепции, изменяет жизненный стиль, делая ребенка тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным.

Невозможность преодолеть свои дефекты, особенно физические, часто приводит и к мнимой компенсации, при которой ребенок начинает спекулировать своим недостатком, стараясь извлечь привилегии из внимания и сочувствия, которым его окружают. Такой вид компенсации несовершенен: он останавливает личностный рост.

В случае сверхкомпенсации у детей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. При этом формируется неадекватная схема апперцепции, изменяющая стиль жизни. Эти люди подозревают окружающих в желании отнять у них власть и потому становятся подозрительными, жестокими, мстительными, агрессорами.

Таким образом, одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение сотрудничать с другими. А. Адлер писал, что если человек умеет сотрудничать, он никогда не станет невротиком.

3. Аналитическая психология К.Г. Юнга

Разногласия между З. Фрейдом и К. Юнгом были связаны, прежде всего, с разным подходом к анализу бессознательного. К. Юнг в отличие от Фрейда утверждал, что «не только самое низкое, но и самое высокое в личности может быть бессознательным». К. Юнг считал либидо обобщенной психической энергией, которая может принимать различные формы.

Не менее значимыми были и разногласия в толковании сновидений и ассоциаций. З. Фрейд считал, что символы являются заместителями других, вытесненных предметов и влечений. В противовес ему К. Юнг был уверен, что только знак, осознанно употребляемый человеком, замещает что-то другое, а символ является самостоятельной, динамической единицей. Символ ничего не замещает, но отражает психологическое состояние, которое испытывает человек в данный момент.

Определенные расхождения у ученых были и по вопросу психокоррекции. З. Фрейд считал, что зависимость пациента от психотерапевта постоянна и не может быть уменьшена, т.е. он придерживался концепции директивной терапии. В то же время Юнг

полагал, что зависимость пациента от врача должна уменьшаться со временем, в последней фазе терапии, которую он назвал трансформацией.

Окончательный разрыв между З. Фрейдом и К. Юнгом произошел в 1912 г., после того, как К. Юнг опубликовал книгу «Символы трансформации». Постепенно К. Юнг пришел к мысли, что его интерпретация символа дает ему ключ к анализу не только сновидений, но и мифов, сказок, религии, искусства. Он исследовал не только европейскую, но и индийскую, китайскую, тибетскую культуры, их символику. Это и привело Юнга к одному из важнейших его открытий – открытию коллективного бессознательного.

К. Юнг считал, что структура личности состоит из трех частей: коллективного бессознательного, индивидуального бессознательного и сознания. Если индивидуальное бессознательное и сознание являются чисто личностными, прижизненными приобретениями, то коллективное бессознательное – своего рода «память поколений», то психологическое наследство, которым ребенок появляется на свет.

Содержание коллективного бессознательного состоит из архетипов, которые являются формами, организующими и канализирующими психологический опыт индивида. К. Юнг часто называл архетипы «первичными образами», так как они связаны с мифическими и сказочными темами. Он также считал, что архетипы организуют не только индивидуальную фантазию, но и коллективную. Они лежат в основе мифологии народа, его религии, определяя его самосознание.

Основными архетипами индивидуального бессознательного К. Юнг считал *Эго*, *Персону*, *Тень*, *Аниму (или Анимус)* и *Самость*. Эго и Персона находятся в основном в сознательных пластах психики индивида, в то время как другие главные архетипы располагаются в индивидуальном бессознательном.

Эго является центральным элементом личного сознания, как бы собирая разрозненные данные личного опыта в единое целое, формируя из них целостное и сознанное восприятие собственной личности. При этом Эго стремится противостоять всему, что угрожает хрупкой связности нашего сознания.

Персона – та часть нашей личности, которую мы показываем миру, какими мы хотим быть в глазах других людей. Персона включает в себя и типичные для нас роли, стиль поведения и одежды, способы самовыражения. Персона имеет и позитивное, и негативное влияние на нашу личность. Доминирующая Персона может подавить индивидуальность человека, развить в нем конформизм. В то же время Персона и защищает нас от давления среды, помогает в общении.

Тень является центром личного бессознательного. Тень фокусирует, систематизирует те впечатления, которые были вытеснены из сознания. Содержанием Тени являются те стремления, которые отрицаются человеком как несовместимые с его Персоной, с нормами общества. При этом, чем

больше доминирует Персона в структуре личности, тем больше содержание Тени, т.к. индивиду необходимо вытеснять в бессознательное все большее количество желаний.

Расхождения между К. Юнгом и З. Фрейдом больше всего относились именно к роли Тени в структуре личности. К. Юнг считал ее одной из составляющих этой структуры, в то время как З. Фрейд ставил ее в центр личности. В то же время К. Юнг не считал возможным избавиться от Тени, не признавать ее.

Анима (у мужчины) и Анимус (у женщины) – это те части души, которые отражают интерсексуальные связи, представления о противоположном поле. На их развитие большое влияние оказывают родители. Этот архетип оказывает большое влияние на творчество человека, являясь источником новых образов.

Самость является центральным архетипом всей личности. Ее главное значение в том, что она не противопоставляет разные части души друг другу, но соединяет их так, чтобы они дополняли друг друга. В процессе развития личность обретает все большую целостность и, индивидуализируясь, становится все более свободной в своем выражении и самопознании.

Идеи о необходимости целостности и индивидуализации при развитии личности К. Юнг развивал уже в 50-е годы. К этому же времени относятся его положения о роли сознания в духовном росте и организации поведения. К. Юнг постоянно подчеркивал открытость своей концепции для нового, в отличие от Фрейда.

К. Юнг создает свою типологию личности, выделяя два типа: экстраверты и интроверты. Интроверты в процессе индивидуализации обращают больше внимания на внутреннюю часть своей души, строят свое поведение, исходя из собственных идей, норм и убеждений. Экстраверты, наоборот, больше ориентированы на Персону, на внешнюю часть своей души. Они в отличие от интровертов прекрасно ориентируются во внешнем мире и в своей деятельности исходят главным образом из его норм и правил. Если интроверту угрожает полный разрыв контактов с внешним миром, то для экстравертов не меньшей опасностью является потеря себя.

Однако Самость, стремление к целостности личности, как правило, не дает возможности одной из ее сторон полностью подчинить другую. Поэтому эти две части души как бы делят сферы своего влияния.

Развитие Самости связано также с развитием четырех основных психических процессов: *мышления, чувствования, интуиции и ощущения*. У каждого человека, считал К. Юнг, доминирует тот или иной процесс. Мышление и чувствование являются альтернативными способами принятия решения.

Мышление ориентировано на логические посылки: люди с доминирующим мышлением превыше всего ценят абстрактные принципы, идеалы, порядок и системность в поведении.

Чувствующие люди, напротив, принимают решения спонтанно, ориентируясь на эмоции, предпочитая любые чувства скуке и порядку. Если мышление и чувства характеризуют активных людей, способных принимать решения, то ощущение и интуиция характеризуют скорее способы получения информации, и люди этого типа более созерцательны.

Ощущение ориентируется на прямой, непосредственный опыт, и ощущающие типы, как правило, лучше реагируют на непосредственную ситуацию, в то время как *интуитивные* – на прошлую и будущую. Для них то, что возможно, важнее того, что происходит в настоящем. Хотя все эти функции и присутствуют в человеке, доминирующей является какая-то из них, которая частично дополняется второй.

Хотя главным содержанием души К. Юнг считал ее бессознательные структуры, он не только не отрицал их осознания, но и считал этот процесс одним из важнейших в личностном росте человека. Один из вариантов такого осознания себя – психотерапия, и врач-терапевт является помощником пациента, помогая ему понять себя, вернуть себе целостность.

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

Тема 7. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX – XX вв. Бихевиоризм

1. Теория Э. Торндайка.
2. Поток активности Дж. Уотсона.
3. Необихевиоризм Э. Толмена.
4. «Самопрограммирование» человека в концепции Б. Скиннера.
5. Социобихевиоризм А. Бандуры.

1. Теория Э. Торндайка.

Свои выводы Э. Торндайк изложил в 1898 г. в докторской диссертации «Интеллект животных. Экспериментальное исследование ассоциативных процессов у животных». Термины Э. Торндайк употреблял традиционные, но содержанием они наполнялись новым.

Впервые именно опытами Э. Торндайка было показано, что природа интеллекта и его функция могут быть изучены и оценены без обращения к идеям или другим явлениям сознания.

Ассоциация означала уже связь не между идеями или между идеями и движениями, а между движениями и ситуациями.

Весь процесс научения описывался в объективных терминах. Э. Торндайк использовал идею Дарвина о «пробах и ошибках» как регулирующем начале поведения. Принцип «проб, ошибок и случайного успеха» объясняет, согласно Э. Торндайку, приобретение живыми существами новых форм поведения на всех уровнях развития.

Э. Торндайк принимал за исходный момент двигательного акта не внешний импульс, а проблемную ситуацию, т.е. такие внешние условия, для приспособления к которым организм не имеет готовой формулы двигательного ответа, а вынужден ее построить собственными усилиями.

Связь «ситуация – реакция» в отличие от рефлекса характеризовалась следующими признаками: 1) исходный пункт – проблемная ситуация; 2) организм противостоит ей как целое; 3) он активно действует в поисках выбора; 4) выучивается путем упражнения.

Э. Торндайк расширил область психологии. Он показал, что она простирается далеко за пределы сознания. Сферой психологии оказывалось взаимодействие между организмом и средой.

Работы Э. Торндайка открывают новые психологические закономерности.

Но не менее отчетливо выступает у него ограниченность бихевиористских схем в плане объяснения человеческого поведения. Э. Торндайк и его сторонники считали законы научения едиными для человека и остальных живых существ.

Присущие человеку закономерности поведения сводились к биологическому уровню детерминации.

Э. Торндайк больше, чем кто бы то ни было подготовил возникновение бихевиоризма. Вместе с тем, он себя бихевиористом не считал; в своих

объяснениях процессов научения он пользовался понятиями, которые возникший позднее бихевиоризм потребовал изгнать из психологии.

2. Поток активности Дж. Уотсона

В 1913 г. Дж. Уотсон публикует статью «Психология с точки зрения бихевиориста». Вслед за тем он публикует книгу «Поведение: введение в сравнительную психологию», в которой впервые в истории психологии был решительно опровергнут постулат о том, что предметом этой науки является сознание.

Девизом бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы.

Это понятие зародилось в русской науке в трудах И.М. Сеченова, И.П. Павлова и В.М. Бехтерева. Они доказали, что область психической деятельности не исчерпывается явлениями сознания субъекта, познаваемыми путем внутреннего наблюдения за ними (интроспекцией). Отвергнув подобную точку зрения, русские исследователи вышли на новаторский путь изучения взаимоотношений целостного организма со средой, опираясь на объективные методы. Сам организм они трактовали в единстве его внешних и внутренних проявлений.

Этот подход намечал перспективу для раскрытия факторов взаимодействия целостного организма со средой и причин, от которых зависит динамика этого взаимодействия. Дж. Уотсон отмечал, что, только отказавшись от внутренних наблюдений, психология станет точной и объективной наукой.

Прочитав книгу Бехтерева «Объективная психология», Дж. Уотсон окончательно утвердился во мнении, что условный рефлекс должен стать главной единицей анализа поведения. Знакомство с учением Павлова вселило в Уотсона уверенность, что именно условный рефлекс является ключом к выработке навыков, построению сложных движений из простых, а также к любым формам научения.

Находясь под влиянием позитивизма, Дж. Уотсон доказывал, что реально лишь то, что можно непосредственно наблюдать.

Главная его формула: «стимул – реакция (S-R). Уотсон заменил все традиционные представления о психических явлениях их двигательными эквивалентами.

Зависимость различных психических функций от двигательной активности была в те годы прочно установлена экспериментальной психологией (зависимость зрительного восприятия от движений глазных мышц, эмоций – от телесных изменений, мышления – от речевого аппарата и т.д.).

Эти факты Дж. Уотсон использовал в качестве доказательства того, что объективные мышечные процессы могут быть достойной заменой субъективных психических актов.

Всеми реакциями, как интеллектуальными, так и эмоциональными, можно, по мнению Дж. Уотсона, управлять. Психическое развитие сводится

к учению, т.е. к любому приобретению знаний, умений, навыков – не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения, научение – более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания.

Исходя из такого взгляда на психику, бихевиористы делали вывод, что ее развитие происходит при жизни ребенка и зависит в основном от социального окружения, от условий жизни, т.е. от стимулов, поставляемых средой. Поэтому они отвергали идею возрастной периодизации, так как считали, что не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период.

Однако невозможность возрастной периодизации не исключала, с их точки зрения, необходимости создания функциональной периодизации, которая позволила бы установить этапы научения, формирования определенного навыка.

Доказательства прижизненного формирования основных психических процессов были даны Уотсоном в его экспериментах по формированию эмоций.

В эмоции, по Уотсону, нет ничего, кроме внутрителесных изменений и внешних выражений. Но главное он усматривал в другом – в возможности управлять по заданной программе эмоциональным поведением.

Дж. Уотсон экспериментально доказывал, что можно сформировать реакцию страха на нейтральный стимул (опыты с кроликом).

Принцип управления поведением получил в американской психологии после работ Уотсона широкую популярность. Концепцию Уотсона стали называть «психологией без психики». Его заслуга в том, что он расширил сферу психического, включив в него телесные действия животных и человека. Однако вместо того, чтобы взглянуть на сознание по-новому, бихевиористы предпочли вообще с ним разделиться.

3. Необихевиоризм Э. Толмена

Э. Толмен (1886-1959) свои основные идеи изложил в книге «Целевое поведение у животных и человека» (1932). Как и другие бихевиористы, экспериментальную работу он вел в основном на животных (белых крысах), считая, что законы поведения являются общими для всех живых существ.

Э. Толмен отстаивал положение, что исследование поведения должно вестись строго объективным методом, без всяких произвольных допущений о недоступном этому методу внутреннем мире сознания. В формулу «стимул – реакция» он ввел промежуточные переменные.

Э. Толмен доказывал, что внутренние процессы можно «вывести наружу» и придать их исследованию такую же точность, как исследованию любых физических вещей. Для этого поведение следует рассматривать не как цепочку отдельных реакций, а с точки зрения его целостной организации.

Такое целостное поведение Э. Толмен описывал как систему, связанную со своим окружением сетью познавательных отношений. Организм не просто сталкивается со средой, а как бы идет навстречу ей со

своими ожиданиями, строя гипотезы и даже проявляя изобретательность в поисках оптимального выхода из проблемной ситуации.

В отличие от других бихевиористов, Э. Толмен настаивал на том, что поведение не сводится к выработке двигательных навыков. По его экспериментальным данным, организм, постепенно осваивая обстановку, строит познавательную («когнитивную») карту того пути, которому нужно следовать для решения задачи.

Теория Э. Толмена побудила пересмотреть прежние взгляды бихевиористов на факторы, которые регулируют адаптацию организма к среде.

Среди этих факторов особо следует выделить целевую регуляцию действий живых существ, их способность к активной познавательной работе даже с тех случаях, когда речь идет о выработке двигательных навыков.

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

4. «Самопрограммирование» человека в концепции Б. Скиннера

Б. Скиннер (1904-1990) занимался исследованием нервной системы животных. Большое влияние на его научные интересы оказали исследования Уотсона и работы Павлова по формированию и изучению условных рефлексов.

Стремясь переработать классический бихевиоризм, Б. Скиннер исходил прежде всего из необходимости систематического подхода к пониманию человеческого поведения. Он считал необходимым исключить из исследования все фикции, к которым прибегают психологи для объяснения вещей, причин которых они не знают. К таким фикциям Б. Скиннер относил многие понятия психологии личности (автономии, свободы, творчества).

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

Исходя из представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Б. Скиннер разрабатывает его особый вид – оперантное поведение. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называл стимульным поведением, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта.

В противовес этому подходу, при оперантном обучении подкрепляется только поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция разбивается на ряд

простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Это поведение было намного устойчивее, оно очень медленно угасало даже при отсутствии подкрепления. Б. Скиннер обратил внимание на то, что даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эффект, так как устанавливается хотя бы случайная связь между реакцией и появлением стимула.

Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, которая принесла ему успех.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обусловливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия. Такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям.

Разработанный Б. Скиннером метод программированного обучения давал возможность оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эффективность и безошибочность выполнения повышали мотивацию учения, активность учащихся. Появлялась и возможность индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знаний.

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

Его подход к программированию поведения и так называемые программы, которые были разработаны с целью коррекции отклоняющегося поведения подверглись обоснованной критике.

Прежде всего, это касается недопустимости тотального контроля за поведением, так как речь идет о постоянном положительном подкреплении желательного поведения и отрицательном подкреплении нежелательного. Кроме того, возникал вопрос и о правомерности награды за определенное количество набранных жетонов, и о наказании за их недостаточное количество, ибо при этом не должны быть нарушены основные права детей.

Несмотря на эти недостатки, подход Б. Скиннера дал реальную возможность корректировать и направлять процесс обучения, процесс формирования новых форм поведения. Он оказал огромное влияние на психологию.

5. Социобихевиоризм А. Бандуры

Психолог А. Бандура сформулировал собственную теорию социального научения, согласно которой люди способны к самостоятельному мышлению и саморегуляции, а собственно научение поведению происходит посредством наблюдения за другими людьми.

В соответствии с теорией научения поведение человека осуществляется на основе трех регуляторных систем: предшествующих стимулов, обратной связи, поступающей от реакции на стимулы, и когнитивных процессов. Особое значение он уделял таким сигналам, как поведение других людей.

В качестве подкреплений в межличностных отношениях могут выступать внимание, отвержение, одобрение или выговор. Индивиды «склонны моделировать поведение людей того же пола, примерно такого же возраста – человека, равного нам, который с успехом решает проблемы, сходные с нашими».

А. Бандурой также были проведены серьезные исследования эффективности личности. Он описал ее как чувства самоуважения и собственного достоинства. Адекватность и проявление умения решать жизненные проблемы. Его работа показала, что люди, обладающие высокой личной эффективностью, считают, что они в состоянии и готовы справиться с неблагоприятными событиями и обстоятельствами жизни.

Причем, они сами ищут испытаний, усложняют свои задачи и в своем стремлении к успеху поддерживают высокий уровень уверенности в своих силах. А люди с низкой личной эффективностью при столкновении с различными жизненными ситуациями чувствуют свою беспомощность. Такие люди уверены в том, что от них ничего не зависит.

Таким образом, теория научения А. Бандуры базируется на наблюдении за поведением испытуемых людей в процессе их взаимодействия на основе детального анализа поведения индивида в группе. Он подчеркивает влияние на внешние схемы подкрепления таких установок, как вера, ожидания, инструкции. Согласно А. Бандуре, поведенческая реакция не включается автоматически внешним раздражителем. Мы можем регулировать и направлять наше поведение, представляя или воображая себе еще не пережитые его последствия. Вместо того, чтобы учиться на собственном опыте полученных подкреплений, мы учимся при помощи моделирования, наблюдая за другими людьми и примеривая на себя их модели поведения.

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.

3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 8. Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX-XX в.в.

1. Естественнаучное направление в работах И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Б.М. Бехтерева.
2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева.
3. Взгляды С.Л. Рубинштейна.

1. Естественнаучное направление в работах И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Б.М. Бехтерева

И.М. Сеченов – основатель науки о поведении. И.М. Сеченов (1829-1905 гг.) – русский просветитель, медик, биолог, физик и химик, приборостроитель, действительный статский советник, заслуженный профессор Московского университета, член-корреспондент, почетный член Санкт-Петербургской академии наук, один из основоположников психологии, создатель физиологической школы.

В начале 60-х г. 19 века в книжке журнала для врачей «Медицинский вестник» появилась статья И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга».

Применив слово «рефлекс», И.М. Сеченов придал ему совершенно новый смысл. Он сохранил восходящую от Декарта идею о том, что рефлекс происходит объективно, машинообразно, наподобие того, как машинообразно работают различные автоматизмы в нашем теле.

Рефлекс, как было признано всеми, состоит из трех главных звеньев. Первое, начальное звено – внешний толчок – раздражение центrostремительного нерва, которое передается в мозг (второе звено), а оттуда отражается по другому нерву к мышцам (третье, завершающее звено). Все три звена (блока) были Сеченовым переосмыслены и к ним добавлен четвертый.

Первый блок. Им, согласно новой Сеченовской схеме, является не просто физическое внешнее раздражение, но такое раздражение, которое становится чувствованием – сигналом. Рефлекс начинается с различения тех внешних условий, в которых совершается ответное действие. Поэтому оно изначально не является «слепым» толчком. Организм получает информацию о среде, в которой он будет действовать. Здесь перед нами наяву выступает идея неразлучной связи организма со средой.

Сеченов выдвинул оригинальный взгляд на работу мышцы, отвечающей на толчки из внешней среды. Мышца, по И.М. Сеченову, это не только рабочая машина, выполняющая команды мозга. Мышца служит также органом познания. В ней имеются нервные (сенсорные, чувствительные) окончания, которые сигнализируют о том, в каких внешних пространственно-временных условиях совершается действие.

Дальнейшие исследования привели И.М. Сеченова к гипотезе, согласно которой именно работающая мышца производит операции анализа, синтеза, сравнения объектов и способна, как это доказывалось еще Гельмгольцем, производить бессознательные умозаключения (мыслить).

Из этого следует, что лишь по видимости рефлекторная работа завершается сокращением мышцы. Познавательные эффекты ее работы передаются «обратно» в центры головного мозга и на этом основании изменяется картина (образ) воспринимаемой среды.

Поэтому в механизме поведения, реализуемом по типу рефлекса, в отличие от рефлекторной дуги, действует рефлекторное кольцо. Непрерывно происходит кольцевое управление поведением организма в среде. Оно образует тот фундамент, на котором складывается другой, более высокий уровень отношений организма со средой. Последний отличается тем, что поведение становится психически регулируемым. Происходит переход от поведенческого уровня к психическому. На базе рефлекторно организованного поведения возникают психические процессы.

Сигнал преобразуется в образ восприятия предмета, т.е. в психический образ. Но тогда и действие становится уже другим. Оно сообразуется с «картиной» среды, которую осваивает организм. Из движения оно превращается в психическое действие. Допсихическое поведение становится психически регулируемым. Соответственно изменяется и характер умственной работы. Если раньше она являлась бессознательной, то теперь, как было показано И.М. Сеченовым в трактате «Элементы мысли», из элементарных операций мысли преобразуются в самые сложные.

В данный период назрело время отделения психологии от философии. И И.М. Сеченов, опираясь на разработанное им учение о поведении, предлагает свой проект создания новой, объективной психологии. Это был первый в истории план построения психологии как объективной науки.

Работая в Париже, в лаборатории К. Бернара, И.М. Сеченов открыл так называемое центральное торможение. С этим открытием были связаны крупные преобразования и в физиологии, и в учении о поведении, и в психологии. До И.М. Сеченова, объясняя деятельность высших нервных центров. Физиологи оперировали одним понятием – понятием о возбуждении. Открытие И.М. Сеченова показало, что раздражением центров можно не только вызывать ответные действия организма (рефлексы), но и задерживать их.

Речь шла о таком поведении организма, которое не только приспосабливается к среде, но и обладает внутренней силой сопротивления непосредственно действующим раздражителям, способностью не идти у них на поводу, а противостоять им и следовать своей собственной программе. Открытие торможения доказывало, что организм обладает такой способностью.

Объектом экспериментов И.М. Сеченова были высшие нервные центры лягушки. Но ставя эти эксперименты, он имел в виду человека и его поведение.

Открытие центрального торможения использовалось И.М. Сеченовым не только для объяснения того, как формируется волевая личность. Когда рефлекс обрывается, не перейдя в движение, то это, по И.М. Сеченову, вовсе

не означает, что первые две трети рефлекса оказались ненужными. Не получив внешнего выражения, завершающая часть рефлекса «уходит вовнутрь», превращается в мысль, хотя и незримую, но продолжающую служить организатором поведения. Этот процесс преобразования внешнего во внутреннее получил название интериоризации.

Понятие об интериоризации оказалось весьма продуктивным, и было использовано в дальнейшем многими психологами, в том числе Жане и Фрейдом.

Сеченовым была создана научная школа. Кроме того, он положил начало особому исследовательскому направлению. Это направление превратилось в могучее разветвленное древо, со множеством линий развития в различных направлениях физиологии, психологии, медицины, педагогики, других ветвей знания.

И.П. Павлов – создатель учения об условно-рефлекторной деятельности. И.П. Павлов (1849-1936 гг.) – русский и советский ученый, первый русский нобелевский лауреат, физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности, физиологической школы, академик Императорской Санкт-Петербургской академии наук, действительный статский советник.

И.П. Павлов создал огромный коллектив, к которому примыкали ученые из многих стран.

С его именем ассоциируется понятие об условном рефлексе. Взяв Сеченовскую идею нераздельности организма и среды и сигнальной регуляции отношений между ними, И.П. Павлов изобрел множество экспериментальных моделей, на которых изучалось, каким образом организм приобретает новые формы поведения, перестраивает сложившиеся.

Живое существо действует в неразлучной с ним среде, представляющей огромное количество раздражителей, на которые оно ориентируется и с которыми должно совладать.

Не все раздражители из этого потока становятся для организма сигналами. Есть раздражители, которые безусловно вызывают ответную реакцию. Раздражители этих рефлексов принято называть безусловными.

Но имеется и другая категория раздражителей. Организм не остается безразличным к ним только в том случае, если их действие становится биологически значимым, т.е. способным принести пользу или вред – не своим воздействием на живое тело, а сигнальной функцией. Эти раздражители указывают на условия, которых следует избегать или к которым нужно стремиться путем соответствующих действий (рефлексов). Эти рефлексы получили название условных.

Для порождения условного рефлекса нужен не только раздражитель, воспринимаемый органами чувств, но и подкрепление правильности реакции на него. Именно тогда раздражитель трансформируется в сигнал. Сигнал и подкрепление, достигаемое действием организма, образуют основу поведения.

Сочетание сигнала с подкреплением позволяет организму набираться опыта. Зная набор условий, от которых зависит создание условного рефлекса, можно предписать программу поведения.

Силу своей теории Павлов видел в том, что, вслед за Сеченовым, он мыслил о поведении строго детерминистски и объективно.

Воспринимаемые органами чувств сигналы вызывают в организме не только нервные, физиологические процессы. Полезное и вредное выступает в виде психических образов. Поэтому сигнальная функция придает рефлексу двойственный характер. Он является столько же физиологическим, сколь и психическим явлением.

И.П. Павлов ставил свои эксперименты над животными, сначала собаками, затем – обезьянами. Переход от изучения животных к исследованию организма человека привел его к выводу, что следует разграничивать два разряда сигналов, управляющих поведением. Если поведение животных регулируется первой сигнальной системой (эквивалентами которой являются чувственные образы), то у людей в процессе общения формируется вторая сигнальная система, в которой в качестве сигналов выступают элементы речевой деятельности. Именно благодаря им в результате анализа и синтеза чувственных образов возникают обобщенные умственные образы (понятия).

Если сигнал ведет к успеху, то между ним и реакцией на него организма устанавливается связь. Она прокладывается в том главном центре, который соединяет воспринимающие органы (рецепторы) с исполнительными (эффекторными) органами – мышцами, железами. Этот центр – кора больших полушарий головного мозга. Связи при повторении становятся все более прочными, хотя и остаются временными. Если в дальнейшем они не подтверждаются полезным для организма результатом, то прежние условные рефлексy задерживаются, тормозятся. Организм постоянно учится различать сигналы, отграничивать полезные и вредные от бесполезных. Этот процесс называется дифференцировкой.

Варьируя условия образования, преобразования, сочетания рефлексов, И.П. Павлов открыл законы высшей нервной деятельности. За каждым несложным опытом стояла целая система разработанных Павловской школой понятий, позволяющая причинно объяснять, предсказывать и модифицировать поведение.

В дальнейшем в теоретических представлениях И.П. Павлова намечается сдвиг в направлении расширения биологической (а затем и социальной) основы формирования условных рефлексов.

Незыблемым постулатом Павловской концепции являлось положение о том, что условный рефлекс возникает на основе безусловного.

В учении об «экспериментальных неврозах» И.П. Павлов отмечал, что в основе механизма неврозов лежит столкновение двух противоположных нервных процессов (раздражительного и тормозного).

Вводя понятие о рефлексе цели, И.П. Павлов указывал на важность энергетического потенциала живой системы. В научном плане выделение Павловым рефлекса цели означало включение принципа мотивационной активности в детерминистскую схему анализа поведения.

Объективная психология В.М. Бехтерева.

В.М. Бехтерев (1857-1927 гг.) – выдающийся русский психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик, Тайный советник, генерал-майор медицинской службы царской армии.

В 1907 г. основал в Санкт-Петербурге психоневрологический институт – первый в мире научный центр по комплексному изучению человека и научной разработке психологии, психиатрии, неврологии и других «человековедческих» дисциплин, организованный как исследовательское и высшее учебное заведение, ныне носящее имя В.М. Бехтерева.

В книге «Объективная психология» В.М. Бехтерев развивал идеи, сходные с Павловскими. Между воззрениями этих двух ученых имелись различия, но оба стимулировали психологов на коренную перестройку представлений о предмете психологии.

Разрабатывая свою объективную психологию как психологию поведения, основанную на экспериментальном исследовании рефлексорной природы человеческой психики, В.М. Бехтерев тем не менее не отвергал сознание, включая, в отличие от бихевиоризма, и его в предмет психологии.

Признавал он и субъективные методы исследования психики, в том числе и самонаблюдение.

В своих последних работах В.М. Бехтерев исходил из того, что рефлексология в принципе не может заменить психологию, и последние работы его Психоневрологического института постепенно выходят за рамки рефлексологического подхода.

Говоря о значении рефлексологии, В.М. Бехтерев подчеркивал, что научнообъясняющая функция, содержащаяся в понятии рефлекса, основана на предпосылках механической и биологической причинности.

Принцип механической причинности, с его точки зрения, опирается на закон сохранения энергии.

Одно из основных положений В.М. Бехтерева о том, что отдельные жизненные проявления организма приобретают черты механической причинности и биологической направленности и имеют характер целостной реакции организма.

В.М. Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не наследуемом характере рефлексов. В своей книге «Основы общей рефлексологии» он доказывал, что не существует врожденного рефлекса рабства или свободы и утверждал, что общество как бы осуществляет социальный отбор, создавая нравственную личность, и, таким образом, именно социальная среда является источником развития человека. Наследственность задает лишь тип реакции, но сами реакции воспитываются обществом.

Исследования генетической рефлексологии доказали приоритетность среды в развитии рефлексов младенцев и детей раннего возраста.

В Психоневрологическом институте В.М. Бехтерева был заложен опыт строго объективного исследования ребенка – его поведения, мимики, речи. Исследовались и соответствие психических процессов внешним раздражителям, настоящим и прошлым, а также наследственные особенности детей. Важная для Бехтерева мысль о необходимости изучения целостной реакции организма совпадала с требованиями детской психологии.

Наибольшее значение имели разработанные В.М. Бехтеревым рефлексологические методы изучения младенцев. Первая попытка такого исследования была осуществлена им в 1908 году, им же был разработан и обоснован метод генетического рефлексологического исследования.

В.М. Бехтерев считал проблему личности одной из важнейших в психологии и трактовал личность как интегративное целое. Он фактически ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид – это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности.

Большое значение имели и исследования структуры личности, в которой В.М. Бехтерев выделял пассивную и активную, сознательную и бессознательную части. Он полагал, что избавиться от нежелательного поведения можно, создав более сильный мотив, который вберет в себя всю энергию, затрачиваемую на нежелательное поведение. Таким образом, В.М. Бехтерев во многом предвосхитил идеи о роли сублимации и канализации энергии в социально приемлемом русле, разрабатываемые психоанализом.

В.М. Бехтерев отстаивал очень важную мысль о том, что во взаимоотношениях коллектива и личности приоритетной является именно личность, а не коллектив. Он выделил людей, склонных к коллективной или индивидуальной соотносительной деятельности, изучая, что происходит с личностью, когда она становится участником коллектива, и чем вообще реакция коллективной личности отличается от реакции отдельно взятой личности. В своих экспериментах, посвященных влиянию внушения на деятельность человека, Бехтерев впервые обнаружил такие явления, как конформизм, групповое давление.

Доказывая, что развитие личности невозможно без коллектива, В.М. Бехтерев вместе с тем подчеркивал: влияние коллектива не всегда благотворно, ибо любой коллектив нивелирует личность, стараясь сделать ее шаблонным выразителем своей среды. Личная свобода и общественная необходимость, индивидуализация и социализация – две стороны общественного процесса, идущего по пути социальной эволюции.

2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева

А.Н. Леонтьев (1903-1979 гг.) – советский психолог, философ, педагог и организатор науки. Занимался проблемами общей психологии (эволюционное развитие психики, память, внимание, личность и др.) и

методологией психологического исследования. Доктор педагогических наук, действительный член АПН РСФСР, первый декан факультета психологии Московского государственного университета. Лауреат медали К.Д. Ушинского, Ленинской премии, Ломоносовской премии I степени, почетный доктор Парижского и Будапештского университетов. Почетный член Венгерской АН. Ученик и редактор работ Л.С. Выготского, один из лидеров Харьковской психологической школы, создатель теории деятельности.

Развивал положение о том, что все совершающееся в психической сфере человека укоренено в его деятельности. Сперва он следовал линии, намеченной Выготским. Но затем, высоко оценив идеи Басова о «морфологии» (строении) деятельности, он предложил схему ее организации и преобразования на различных уровнях: в эволюции животного мира, в истории человеческого общества, а также в индивидуальном развитии человека – «проблемы развития психики» (1959).

Леонтьев подчеркивал, что деятельность – особая целостность. Она включает различные компоненты: мотивы. Цели, действия. Их нельзя рассматривать порознь, они образуют систему. Он показал различие между деятельностью и действием. Леонтьев говорил также о ситуациях, когда происходит «сдвиг мотива на цель».

3. Взгляды С.Л. Рубинштейна

С.Л. Рубинштейн (1889-1960 гг.) – советский психолог и философ, член-корреспондент Академии наук СССР, действительный член АПН РСФСР. Первый советский психолог – лауреат Сталинской премии. Основатель кафедры и отделения психологии при философском факультете МГУ, а также первой в стране организации психологов, созданной под эгидой АН СССР – Сектора психологии Института философии АН СССР.

Основной тематикой исследований С.Л. Рубинштейна были проблемы методологии науки. Опираясь на труды К. Маркса, он обосновал принцип единства сознания и деятельности, который позволил дать новаторскую трактовку сознания не как внутреннего мира, а как высшего уровня организации психической деятельности, предполагающего включенность личности в контекст ее жизненных связей с объективным миром.

Сомкнуть сознание с процессом деятельности, объяснив, каким образом оно формируется в этом процессе, – таков подход С.Л. Рубинштейна к предмету психологии. Это существенно изменяло перспективу конкретных исследований.

Идея о том, что общение человека с миром не является прямым и непосредственным, а совершается не иначе, как посредством его реальных действий с объектами этого мира, изменяла всю систему прежних взглядов на сознание. Его зависимость от предметных действий становится важнейшей проблемой психологии.

Сознание, ставя цели, проектирует активность субъекта и отражает реальность в чувственных и умственных образах. Предполагалось, что

природа сознания является изначально социальной, обусловленной общественными отношениями.

Основу связей субъекта с объективным миром составляет деятельность человека, который, изменяя мир, изменяется сам.

На основе принципа единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейном был проведен большой цикл экспериментальных исследований ключевых проблем психологии, прежде всего касающихся когнитивных процессов.

Исследования проводились на кафедре психологии Педагогического института в Ленинграде. С.Л. Рубинштейн написал труд «Основы общей психологии».

С 1942 г. С.Л. Рубинштейн в Москве организует два крупных научно-исследовательских центра: кафедру психологии в Московском государственном университете и сектор психологии в Институте философии Академии наук. Одновременно он руководит Институтом психологии Академии педагогических наук.

В центре его интересов выступают проблемы детерминации психических явлений, в связи с чем он разрабатывает новую концепцию объяснения детерминации. Согласно этой концепции внешние причины воздействуют на объект посредством внутренних условий, которые в свою очередь формируются в процессе взаимодействия человека с миром.

С.Л. Рубинштейном написаны книги: «Бытие и сознание» (1957), «Принципы и пути развития психологии» (1959), «Человек и мир» (1973).

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

Тема 9. Развитие психологии в Беларуси

1. История становления и развития психологии в Беларуси в 20-40-е гг.
2. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе.
3. История развития психологии в БГПУ.

1. *История становления и развития психологии в Беларуси в 20-40-е гг.*

Общая тенденция развития психологии. В 20—30-е годы психология в нашей стране развивалась, руководствуясь революционными идеями борьбы за новую Россию, свободную от рабства.

Развитие психологической науки в период 20—30-х годов в стране в целом и в Беларуси в частности происходило в основном в рамках педологии (науки о ребенке). В русле этого движения оказались работы психологов А.П.Нечаева, Г.И.Россолимо, И.А.Сикорского, К.И.Поворина, педагогов П.Ф.Лесгафта, Ф.Ф.Эрисмана и др. Педология ставила задачу помочь в воспитании человека нового общества.

Начало 20-х годов было также периодом появления первых высших учебных заведений в послереволюционной Беларуси. В дальнейшем каждый год расширялся круг научных и практических видов психологии. Первоначально задача подготовки кадров республики решалась путем приглашения специалистов из ведущих научных центров страны.

Поскольку первое высшее учебное заведение — БГУ — было создано в 1921 г., то необходимого профессорско-преподавательского состава не было. В январе 1921 г. Центральный исполнительный комитет (ЦИК) Белоруссии обращается к научным работникам страны с призывом принять участие в создании университета в Минске и дальнейшей работе в нем. Восполнение кадров происходило за счет оставшейся на кафедрах талантливой молодежи из числа выпускников.

Белорусским ученым не были чужды философские, методологические вопросы психологии. Круг этих проблем в 20—30-х годах активно разрабатывался Б.Э. Быховским, С.Я. Вольфсоном, Р.М. Выдрой, В.Н. Ивановским, С.З. Каценбогеном, П.Я. Панкевичем и др. Методологические вопросы психологии рассматривались в ходе широкой философской дискуссии, направленной против концепций механицизма, субъективизма и др. Были подвергнуты критике бихевиоризм, фрейдизм, рефлексология. Это помогло белорусским философам и психологам освободиться от ряда ошибочных представлений.

В начале 30-х годов появились критические статьи против педологии с анализом ее действительных и мнимых ошибок. Критику вызывали не только отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, но и теоретические положения педологии — ее механистичность, нередко эклектический подход к переработке психологической (особенно зарубежной) теории. Но главной причиной критики явилось то, что цель, поставленная педологией, — формирование активной, творческой личности и

индивидуальный подход к каждому ребенку — не являлась актуальной в условиях формирования тоталитарного государства. Все это привело к постановлению 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое существенно затормозило развитие психологии в нашей стране.

Одним из первых профессоров, специализирующихся в области психологии, был Владимир Николаевич Ивановский.

Деятельность В.Н. Ивановского по развитию психологии в Беларуси. Круг его интересов был достаточно широк: от мистики средних веков до современной психологии и гносеологии.

В период работы в БГУ он написал монографию «Методологическое введение в науку и философию» (1923 г.). В.Н. Ивановский написал первую оригинальную программу под названием «Программа по психологии, фундаментальной логике, истории научного мировоззрения и истории Белоруссии» на 1923/24 .

Тема докторской диссертации В.Н. Ивановского: «Ассоцианизм психологический и гносеологический» (1909 г.). Он также издал ряд учебников: «Психология: курс лекций, читаемый в 1897—1899 гг. на высших педагогических курсах» (1899 г.), «Введение в философию» (1909 г.). Переводил Д. Милля, Фр. Бэкона, У. Джемса и др.

Деятельность П.Я. Панкевича по развитию педагогики и психологии в Беларуси. П.Я. Панкевич - известный белорусский ученый-педагог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АН БССР.

Вел большую научную, преподавательскую и организаторскую деятельность в обучении и воспитании подрастающего поколения. П.Я. Панкевич был первым директором научно-исследовательского института педагогики и педологии, в создании которого он принимал непосредственное участие. В период деятельности П.Я. Панкевича в 1929—1932 гг. в институте была проведена огромная работа в области развития политехнического обучения в республике.

В Белорусском университете в период работы П.Я. Панкевича проводились психологические исследования, имевшие прикладное значение для улучшения работы самого университета.

В 1927 г. под руководством П.Я. Панкевича проведены выборочные исследования образа жизни, состояния нравственного сознания и быта 1600 студентов БГУ. По результатам исследований в 1928 г. была опубликована работа «Какой же наш белорусский студент?».

В 1928 г. в Минске вышла книга П.Я. Панкевича «Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии». Исследуя вопросы трудового воспитания и политехнического обучения, автор показывает их тесную связь.

Деятельность психотехников в Беларуси. Впервые мысль об организации в БССР психотехнической лаборатории возникла на одном из

организационных собраний Всебелорусской Ассоциации научной организации труда. Предполагалось с осени 1925 г. провести первые психотехнические исследования и начать работу по профотбору и профконсультации. Было предложено организовать краткосрочные курсы по Научной организации труда и психотехнике. Лаборатория начала работать с 1925 г. под руководством профессора С.М. Василейского при активном участии сотрудников этой лаборатории А.А. Гайворовского и С.М. Вержболовича.

Развитие психотехники связано с именем Л.С. Выготского, который подчеркивал, что ведущая роль в развитии психологической науки принадлежит психологии труда, психотехнике, ее общей проблематике. Психотехники первыми вышли на психологический анализ практической, трудовой деятельности человека, хотя и не понимая еще всего значения этих проблем для психологической науки.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Л.С. Выготский – один из выдающихся белорусских психологов и философов.

В статье «Сознание как проблема поведения» он намечает план исследования психических функций, исходя из их роли в качестве неперенных регуляторов поведения, которое у человека включает речевые компоненты.

Разрыв между природным и культурным привел к концепции двух психологий, каждая из которых имеет свой предмет и оперирует собственными методами.

Для естественнонаучной психологии сознание и его функции причастны тому же порядку вещей, что и телесные действия организма. Поэтому они открыты для строго объективного исследования и столь же строго причинного объяснения.

Для другой психологии предметом является духовная жизнь человека в виде особых переживаний, которые возникают у него благодаря приобщенности к ценностям культуры, а методом – понимание, истолкование этих переживаний.

Все помыслы Л.С. Выготского были сосредоточены на том, чтобы покончить с версией о «двух психологиях», которая расщепляла человека.

Понимая слово как действие, Л.С. Выготский усматривает в нем особого социокультурного посредника между индивидом и миром. Он придает особое значение его знаковой природе, благодаря чему качественно меняется структура душевной жизни человека и его психические функции из элементарных становятся высшими. Трактую знаки языка как психические орудия, Л.С. Выготский предложил экспериментальную программу изучения того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций.

В центре интересов школы Л.С. Выготского было культурное развитие ребенка. Наряду с нормальными детьми Л.С. Выготский большое значение

уделял аномальным, став основоположником особой науки дефектологии, в разработке которой отстаивал гуманистические ценности.

Первый вариант своих теоретических обобщений, касающихся закономерностей развития психики в онтогенезе, Л.С. Выготский изложил в работе «Развитие высших психических функций» (1931 г.).

Принципиальное нововведение, сразу же отграничившее его теоретический поиск от традиционной функциональной психологии, заключалось в том, что в структуру функции вводились особые регуляторы – знаки, которые создаются культурой.

Знак (слово) – «психологическое орудие», посредством которого строится сознание, возникают высшие психические функции.

Не без влияние гештальтизма Л.С. Выготский вводит понятие о психической системе. Ее компонентами являются взаимосвязанные функции.

Развивается не отдельно взятая функция, а целостная система функций. При этом в различные возрастные периоды соотношение функций меняется.

Развитие высших функций совершается в общении. Л.С. Выготский трактует процесс развития сознания как интериоризацию. Л.С. Выготский вступил в дискуссию с Ж. Пиаже по поводу эгоцентрической речи ребенка и показал, что она выполняет роль организатора реального практического действия. Эти «мысли вслух» в дальнейшем интериоризируются и преобразуются во внутреннюю речь, сопряженную с мышлением в понятиях.

«Мышление и речь» (1934) – главная, обобщающая книга Л.С. Выготского. В ней он, опираясь на обширный экспериментальный материал, проследил развитие понятий у детей. Л.С. Выготским было открыто развитие значений слов в онтогенезе, изменение их структуры при переходе от одной стадии умственного развития ребенка к другой.

Л.С. Выготский обосновал идею, согласно которой «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию». В связи с этим он ввел понятие о «зоне ближайшего развития». Под ней имелось в виду расхождение между уровнем задач, которые ребенок может решить самостоятельно или под руководством взрослого. Обучение, создавая подобную «зону», и ведет за собой развитие.

В данном процессе внутренне сомкнуты не только мысль и слово, но и мысль и движущий ею мотив. Их интегралом является переживание как особая целостность, которую Л.С. Выготский назвал важнейшей «единицей» развития личности.

Важное значение в развитии ребенка Л.С. Выготский придавал кризисам, которые тот испытывает при переходе от одной возрастной ступени к другой.

Умственное развитие трактовалось Л.С. Выготским как нераздельно сопряженное с мотивационным (по его терминологии – аффективным), поэтому в своих исследованиях он утверждал принцип единства «аффекта и интеллекта».

Хотя ранняя смерть не позволила Л.С. Выготскому реализовать многие перспективные программы, его идеи, раскрывшие механизмы и законы культурного развития личности, развития ее психических функций, наметили принципиально новый подход к коренным вопросам формирования личности. Это существенно обогатило практику обучения и воспитания детей.

2. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе.

Деятельность отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БГУ (1947-1955 гг.). Научно-педагогическая деятельность Е.П. Ересь в Беларуси. Одним из организаторов этого отделения и его заведующей была Елена Павловна Ересь (1904—1985).

В 1937 г. она успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Исследование темперамента школьников». Е.П. Ересь работала в БГУ до 1973 г. доцентом кафедры педагогики и психологии, а по совместительству — в Минском государственном педагогическом институте.

Большой вклад внесла Е.П. Ересь в подготовку кадров белорусских психологов. У нее учились известные у нас в республике психологи Р.И. Водейко, М.С. Клевченя, А.Я. Миленький, Н.И. Мурачковский, И.М. Розет, А.Б. Широкова, Л.А. Пергаменщик, Н.А. Цыркун и др.

К моменту создания отделения логики, психологии и русского языка Е.П. Ересь работала на кафедре педагогики БГУ, вела занятия по психологии на ряде факультетов.

В 1946/47 учебном году Е.П. Ересь говорит в своем отчете о работе над докторской диссертацией. В этот же период для усиления системы преподавания и повышения профессионального уровня в БГУ приглашаются ведущие ученые из Москвы для чтения лекций студентам и преподавателям.

Значительный вклад Е.П. Ересь внесла в развитие психологической науки Беларуси. Она является автором 30 крупных теоретических и практических трудов по проблемам общей, возрастной и педагогической психологии. Ею были изданы книги: «Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы» (1955 г.); «Способности и их развитие у детей» (1956 г.); «Недисциплинированность школьников, ее причины и пути устранения». (1957 г.); «Темперамент и его воспитание у школьников» (1960 г.); «Воспитание характера» (1961 г.); «Внимание и его воспитание у детей» (1963 г.); «Организация внимания в учебно-воспитательном процессе» (1974 г.).

Елена Павловна Ересь — автор известных учебников по психологии, в частности, главы «Темперамент» в учебном пособии «Психология», вышедшем в Москве под ред. К.Н.Корнилова, Б.М.Теплова и Л.М.Шварца (1941 г.), глав «Внимание», «Темперамент», «Способности» в учебнике психологии для студентов-заочников педагогических институтов, вышедшем в Минске под общей ред. А.А.Зарудной (1970 г.). Е.П.Ересь опубликовала серию книг и брошюр специально для учителей.

С именем Е.П. Ересь связано создание в Беларуси республиканского Товарищества (Общества) психологов в 1960 г. Она — почетный член общества психологов СССР.

Научные интересы Е.П. Ересь лежали в области психологии личности, индивидуальных различий, темперамента, взаимосвязи темперамента и характера, воли и способностей, индивидуального подхода к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы, недисциплинированности школьников, внимания и его организации в процессе обучения.

Деятельность выпускников отделения логики, психологии и русского языка Р.И. Водейко, М.С. Клевчени, И.М. Розета, А.Б. Широковой

Р.И. Водейко. Р.И. Водейко принимал участие в создании Белорусского отделения общества психологов СССР и был избран секретарем Президиума республиканского совета этого общества.

С сентября 1960 г. Р.И. Водейко работает в БГУ. До 1964 г. он занимал должность преподавателя кафедры педагогики и психологии. В течение двух лет (1962—1964 гг.) находился в рабочей командировке на Кубе, где обучал кубинскую молодежь в Институте русского языка им. М. Горького, созданном по инициативе Фиделя Кастро. Завершив работу на Кубе, в 1964 г. Р.И. Водейко вернулся в Минск и до 1970 г. работал в БГУ на кафедре педагогики и психологии уже в должности старшего преподавателя.

В 1968 г. Рэм Иосифович защитил диссертацию по психологии на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Ранние этапы онтогенеза речи». Научным руководителем диссертации был Б.Г. Ананьев.

В январе 1976 г. в университете впервые была открыта самостоятельная общеуниверситетская кафедра психологии. Р.И. Водейко был назначен исполняющим обязанности заведующего этой кафедрой, а в марте 1977 г. избран на конкурсной основе на должность заведующего кафедрой психологии. В общей сложности Рэм Иосифович заведовал кафедрой 17 лет, до 1992 г. С декабря 1992 г. Р.И. Водейко является профессором кафедры психологии.

Много внимания Рэм Иосифович уделяет подготовке педагогических и научных кадров республики. Учениками Р.И. Водейко являются: Яновский Михаил Захарович, Цыркун Надежда Александровна, Архипова Екатерина Андреевна, Цуранова Сталина Петровна, Янчук Владимир Александрович, Косаревская Татьяна Евстафьевна, Мазо Григорий Евгеньевич, Коломинская Ольга Яковлевна и др.

В течение 20 лет Р.И. Водейко являлся научным руководителем и одновременно соисполнителем пятилетних тем научно-исследовательской работы кафедры, касающихся психологических вопросов обучения студентов с помощью автоматизированной обучающей системы (1981—1985 гг.), развития профессиональных качеств педагога у студентов университета

(1986—1990 гг.), а также формирования личности студента в процессе его профессиональной подготовки (1991—1996 гг.).

М.С. Клевченя. В 1959 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Исследование развития литературных знаний и связь их с личным опытом учащихся». Руководителем был Б.Г. Ананьев.

С 1961 г. работал на кафедре психологии в Минском пединституте им. М. Горького, ныне БГПУ им. М. Танка.

Научные интересы были связаны с проблемами мышления в контексте чтения произведений художественной литературы. На протяжении трех лет работал над учебником по психологии. Им подготовлены главы о мышлении, воображении и характере. В начале 70-х годов работал в лаборатории проблем высшего образования.

Под его редакцией изданы пять сборников работ по вопросам подготовки студентов к воспитательной работе. Опубликовано более 100 научных работ, в том числе на английском и персидском языках.

Среди учеников М.С. Клевчени - С.Л. Богомаз, Е.Н. Колодич, М.Ф. Бакунович.

И.М. Розет. В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию. Всего им опубликовано около 100 работ. Особое внимание он уделял эвристической, продуктивной умственной деятельности. Изучал влияние воображения, фантазии на умственную деятельность. Работал заведующим сектором эргономики Белорусского филиала Всесоюзного НИИ технической эстетики. И.М. Розет с сотрудниками решали актуальные практические и теоретические проблемы проектирования изделий электронной промышленности, медицинской техники и производственной среды предприятий энергопромышленности.

Долгие годы он занимался изучением продуктивной умственной деятельности, результаты этой работы обобщены в монографии «Психология фантазии», которая была издана в 1977 г. и переиздана в 1991 г.

Говоря о деятельности И.М. Розета, нельзя не отметить его известные работы: «Отражение психической реальности в особенности лексики», «К вопросу о возможности обучения решать математические задачи», «О математическом моделировании вероятностной концепции припоминания», «Нелингвистическая реальность, роль нелингвистических стимулов. Семантика» и др.

А.Б. Широкова. Продолжив исследования Я.Л. Коломинского, Анна Борисовна стала изучать факторы, влияющие на статус личности в малой группе. Тема кандидатской диссертации: «Зависимость положения ребенка в межличностных отношениях от особенностей его личности и поведения».

С 1965 по 1981 г. А.Б. Широкова работает в МГПИ им. М. Горького. В 1981 г. была приглашена в институт иностранных языков, где по конкурсу избирается заведующей кафедрой психологии. Заведовала кафедрой в течение 10 лет. В настоящее время является доцентом этой кафедры. В данный момент работает над проблемой формирования личности и

педагогического общения в системе педагогического образования. Анна Борисовна издала более 60 печатных работ.

В период руководства кафедрой А.Б. Широковой совместно с сотрудниками были проведены исследования госбюджетных тем: «Пути совершенствования профессионально-психологической подготовки студентов языкового вуза» и «Психология общения на родном и иностранном языках». Кафедрой также было выполнено хозрасчетное исследование: «Психология восприятия специальной (терминологической) устной речи».

По результатам этих исследований было опубликовано более 50 работ по вопросам психологии восприятия и социальной психологии, по проблеме развития и формирования личности, межличностных отношений и общения в группах и коллективах.

В настоящее время под ее руководством ведутся исследования социально-перцептивных компонентов профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Деятельность первой кафедры психологии в БГУ. Кафедра психологии БГУ как самостоятельное учебно-методическое и научное подразделение выделилась 10 января 1976 г. из объединенной кафедры педагогики и психологии. В течение 17 лет кафедра была общеуниверситетской, а с 1993 г. является кафедрой философско-экономического факультета, хотя по-прежнему обеспечивает учебный процесс во всем университете, включая и вновь созданное отделение психологии.

В течение 20 лет (1976—1996 гг.) сотрудники кафедры Р. И. Водейко, Л.А. Гуринович, Л.Н. Дичковская, Г.М. Кучинский, И.А. Кулак, Г.Е. Мазо, Н.П. Новицкая, А.К. Паншина, М.З. Яновский и др., а также аспиранты проводили целенаправленные исследования актуальных проблем высшей школы. С 1976 по 1992 г. кафедру возглавлял кандидат психологических наук, доцент, затем профессор кафедры Рэм Иосифович Водейко. С 1992 по 2000 г. кафедру возглавлял доктор психологических наук, профессор Геннадий Михайлович Кучинский, затем ее возглавил Игорь Александрович Фурманов, доктор психологических наук.

Под научным руководством Р.И. Водейко изучались психологические основы эффективности учебной деятельности студентов и др.

По материалам проведенных исследований опубликовано около 200 статей, тезисов докладов на научных конференциях, книг и монографий, защищено 15 кандидатских и одна докторская диссертация. Г.М. Кучинский стал первым и пока единственным доктором психологических наук, защитившим диссертацию, работая в БГУ.

Г.М. Кучинский

В 1980 г. Г.М. Кучинский защитил кандидатскую диссертацию в Институте психологии АН СССР в Москве на тему «Диалог в процессе решения мыслительных задач». В 1983 г. на базе материалов диссертации

была написана книга «Диалог и мышление». В 1983 г. Г.М. Кучинскому присвоено звание доцента, в 1988 г. вышла монография «Психология внутреннего диалога».

25 апреля 1991 г. Г.М. Кучинский защитил докторскую диссертацию на тему «Психология внутреннего диалога», в декабре 1992 г. был избран заведующим кафедрой психологии БГУ. В 1993 г. присвоено звание профессора.

После открытия Европейского гуманитарного университета на условиях совместительства Г.М. Кучинский создавал отделение психологии ЕГУ, а в 1998 г. там же при его активном участии был открыт факультет психологии. Параллельно в БГУ он также создал отделение психологии.

В 1993/94 учебном году усилиями Г.М. Кучинского было открыто отделение психологии на философско-экономическом факультете.

Область основных научных интересов Г.М. Кучинского — речь, речевое общение, мышление и сознание личности. В последнее время научный интерес Г.М. Кучинского сместился к исследованию особенностей основных форм вербального сознания личности, включая как нормальное, так и измененное сознание.

Наиболее известные труды Г.М. Кучинского: «Диалог и мышление» (Мн.: БГУ, 1983); «Психология внутреннего диалога» (Мн.: Университетское, 1988); «Диалог в процессе решения мыслительных задач» (Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981).

Г.М. Кучинский является научным руководителем С.В. Сивухи, который в 1999 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Опыт переживания обыденных затруднений как единица анализа личности». В этом же году С.В. Сивуха был избран заведующим кафедрой психологии Европейского гуманитарного университета.

3. История развития психологии в БГПУ.

История развития БГПУ. Подготовка педагогических кадров в Беларуси имеет давние традиции. Еще в 1869 г. в Несвиже была открыта учительская семинария, многие выпускники которой стали известными общественно-политическими деятелями, писателями. В Несвиже учились Якуб Колас и Кузьма Чорный. В 1914 г. в г. Минске начал работать учительский институт с городским училищем, которое работало при институте. Среди его первых выпускников был и Г. Ширма — народный артист СССР.

В начале 1919 г. институт был реорганизован в педагогический с четырехгодичным сроком обучения. Позднее, в 1922 г., он был объединен с Белгосуниверситетом, став его педагогическим факультетом. Создание этого факультета дало начало «минской линии» в развитии высшего педагогического образования, поэтому годом рождения БГПУ им. М. Танка традиционно принято считать 1922 г. СНК БССР 7 июля 1931 г. принял решение реорганизовать педагогический факультет БГУ в Белорусский высший педагогический институт (с 1935 г. Минский педагогический институт). В 1936 г. институту присвоено имя М. Горького, в 1972 г.

институт был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Аспирантура при институте существует с 1934 г.

В 1993 г. институт переименован в Белорусский государственный педагогический университет. В 1997 г. университет получил статус ведущего педагогического вуза Республики Беларусь и награжден Указом Президента Республики флагом Беларуси.

На 1 марта 2000 г. на всех факультетах университета обучалось 16 тысяч студентов, 297 аспирантов и соискателей. В университете функционировали 6 специализированных советов по защите диссертаций. Университет готовил специалистов по 53 специальностям и специализациям. На трех факультетах осуществлялась подготовка психологов.

Развитие преподавания психологии в БГПУ. С момента создания института на кафедре педагогики читался небольшой курс общей, а затем и педагогической психологии.

До и после Великой Отечественной войны большую помощь психологам МШИ им. М. Горького оказывали институт психологии АПН РСФСР, психологи Москвы и Ленинграда. В 1950—1956 гг. впервые в институте на базе кафедры педагогики была создана кафедра психологии.

Первым исполняющим обязанности заведующего, а затем и заведующим кафедрой психологии был Матвей Яковлевич Мышко, кандидат педагогических наук (по психологии), доцент. В июле 1943 г. на Ученом совете института психологии при Московском университете он защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) на тему: «Психологический анализ приемов воспитания воли на уроках».

Одна из книг М.Я. Мышко была издана в г. Минске в 1954 г. на белорусском языке и называлась «Прылежнасць і яе выхаванне». М.Я. Мышко проработал в должности заведующего кафедрой психологии до 1956 г.

Состав преподавателей по психологии был следующий: профессор В.Е.Смирнов, доценты Е.П. Ересь и Н.Г. Медведева, аспирант Ф.А. Калинин. В 1956 г. из-за сокращения контингента обучаемых опять произошло слияние кафедр педагогики и психологии.

Кафедра педагогики и психологии работала в составе 14 человек. Заведующим кафедрой был доцент Максим Васильевич Макаревич, из 4 аспирантов был один по психологии: М.С. Клевченя. На кафедре в это время работают и такие известные организаторы подготовки педагогических кадров в Белоруссии как Н.Е. Лакин, С.А. Умрейко и др.

Особый период в развитии психологии в университете начинается с 1964 г., когда была вновь создана самостоятельная кафедра психологии. Кафедра была организована в июне 1964 г. путем выделения группы психологов в количестве 6 человек из кафедры педагогики и психологии. Заведующим кафедрой был избран доктор философских наук, профессор Вадим Михайлович Ковалгин.

Деятельность В.М. Ковалгина на посту заведующего кафедрой психологии (1964—1974 гг.). В 1970—1973 гг. на кафедре были аспиранты А.Н. Белоус, С.Б. Бенедиктов, Л.И. Колпакова (Шумская), руководителем у них был В.М. Ковалгин, а после его смерти — Я.Л. Коломинский. В 1973 г. аспирантами стали Н.Я. Привалова, В.Я. Петрушик (Баклагина). До них аспирантами были: Я.Л. Коломинский, М.С. Клевченя, Г.М. Красневская, Л.Н. Рожина, А.Б. Ценципер (Широкова).

Научные интересы В.М. Ковалгина проявлялись в исследовании методологических проблем психологии, материалистической диалектики и др. Основное внимание Вадим Михайлович уделял исследованиям в области возрастной, детской, педагогической и социальной психологии.

В 1963 г. вышла его книга «Рефлекторная теория ощущений». Эта книга вышла в свет после защиты его докторской диссертации на тему «Рефлекторная теория ощущений».

Под редакцией В.М. Ковалгина в 1970 г. в Минске вышла книга «Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания». В книгу вошли статьи Ф.А. Калинина, Я.Л. Коломинского, Л.Н. Рожиной, М.С. Клевчени, Н.И. Мурачковского, А.Б. Ценципер и др. Рассматривались вопросы влияния взаимоотношений детей на воспитательный процесс, анализировались причины неуспеваемости, проблемы мыслительной деятельности детей.

В книге ««Психолого-педагогические вопросы методики пропагандистской работы», изданной в 1973 г. в г. Минске, рассмотрен широкий круг проблем учебной деятельности пропагандистов.

В книге «Раскрывая тайны психики» (1968 г.) в доступной студентам форме показана связь проявлений психики с физиологическими процессами, протекающими в головном мозге.

Теоретическое и практическое значение имел сборник «Вопросы профессиональной ориентации школьников», выпущенный в 1971 г.

История общеуниверситетской кафедры психологии после 1974 г. С сентября 1974 г. **Ф.И. Иващенко** работал в МГПИ им. М. Горького. С этого времени и до сентября 1987 г. заведовал кафедрой психологии. Затем Ф.И. Иващенко работал в БГПУ им. М. Танка профессором кафедры психологии.

Тема кандидатской диссертации Федора Ивановича Иващенко была «Развитие уверенности у слабоуспевающих школьников». Один из экспериментов был направлен на выяснение роли динамического стереотипа в функционировании ассоциаций и переживании чувства уверенности.

После окончания аспирантуры работал в Ставропольском пединституте иностранных языков преподавателем, доцентом, а с сентября 1957 по июль 1970 г. заведовал кафедрой психологии. Провел исследования речевых связей методом условных рефлексов.

В 60-х годах на Ставрополье широкое распространение получило движение ученических производственных бригад. Федор Иванович активно включился в исследование психологических основ детского труда.

Результаты исследования учебно-производственного труда школьников были изложены в коллективной монографии «Ученические производственные бригады». Ее новизна и научная значимость были отмечены в 1962 г. премией им. К.Д. Ушинского Президиума АПН РСФСР.

В марте 1973 г. по результатам исследования Ф.И. Иващенко защитил докторскую диссертацию в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена на тему: «Психология трудовой деятельности старших школьников (на материале полеводства)».

Работая в БГПУ, Федор Иванович продолжил исследования психологических проблем трудового обучения и профессионального самоопределения учащихся. Всего им опубликовано более 140 научных работ, из них 4 монографии, 8 учебных пособий для учителей и студентов. Под его руководством подготовлено 9 кандидатов психологических наук.

В последнее время Ф.И. Иващенко занимался психологией взаимодействия воспитателя с детьми (психология контакта, целеполагания в деятельности воспитателя). С 1977 по 1991 г. он был главным редактором республиканского научного сборника «Психология», всего было опубликовано 11 выпусков.

С сентября 1987 г. кафедру возглавила **Л.Н. Рожина**.

Кандидатскую диссертацию защитила в июне 1964 г. на тему: «Отношение младших школьников к героям литературных произведений, их переживаниям и мыслям».

В дальнейшем проблемы психологии искусства, его полифункциональной роли в развитии личности нашли отражение более чем в 100 публикациях. Среди них: «Психология восприятия литературного героя школьниками (М., 1977), «Художественная литература в курсе психологии (Мн., 1994), «Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника» (Мн., 1993).

В 1994 г. Л.Н. Рожина защитила докторскую диссертацию на тему: «Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника». Л.Н. Рожина заведовала кафедрой до 1997 г.

Кафедра в 1988 г. впервые в республике начала подготовку практических психологов, сначала — в системе повышения квалификации и переподготовки кадров, а с января 1989 г. — на музыкально-педагогическом факультете и в форме дополнительной специальности для студентов всех факультетов института.

К работе были привлечены все сотрудники общеинститутской кафедры психологии и ведущие преподаватели кафедры общей и детской психологии факультета дошкольного воспитания (заведующий кафедрой профессор Я.Л. Коломинский, доценты (А.А. Амельков и Е.Н. Панько).

Сотрудники и аспиранты кафедры психологии (В.И. Слепкова, О.И. Лейнова, Е.Н. Колодич, С.И. Коптева, О.М. Евдокимова, О.С. Попова, В.А. Зайцев, В.А. Попкович, Ж.В. Гринюк, Т.Г. Шелкович и др.) сразу же стали членами стажировок, в том числе зарубежных, а также были включены в тренинговые занятия, проводимые зарубежными и российскими психологами, что позволило достаточно быстро решить проблему проведения специфических для практической психологии занятий — по психотерапии, психокоррекции, психологическому консультированию.

В это десятилетие успешно шла подготовка психологических кадров через аспирантуру. Диссертации защитили Н.Н. Берегуленко, Г.И. Малейко (1988 г.), С.Л. Богомаз (1989 г.), О.И. Лейнова, В.И. Слепкова (1990 г.), О.С. Попова (1991 г.), Е.Н. Колодич, О.Е. Антипенко (1993 г.), Ю.В. Иванова, Ж.В. Гринюк и А.П. Лобанов (1996 г.), причем Ж.В. Гринюк и А.П. Лобанов — досрочно. В 1997 и 1998 гг. защитили диссертации С.И. Коптева и А.М. Гадилия, в 1999 г. — Ю.П. Козловская.

После Л.Н. Рожиной заведующей кафедрой была избрана **Н.А. Цыркун**. Всего ею опубликованы 2 книги и свыше 40 научных работ. Свою научно-исследовательскую работу Надежда Александровна проводила по черныбыльской тематике, проблемам одаренности, воли, стандартам для психологов. В 2000 г. она была избрана депутатом Национального собрания Республики Беларусь.

Создание и деятельность кафедры общей и детской психологии под руководством Я.Л. Коломинского. В 1978 г. наряду с общеинститутской кафедрой психологии была создана кафедра общей и детской психологии. Заведующим кафедрой был избран Яков Львович Коломинский, который за прошедшие годы работы на кафедре стал доктором психологических наук, профессором, академиком академии образования Республики Беларусь, Балтийской педагогической академии и ряда других международных академий, Заслуженным деятелем науки Республики Беларусь.

В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе». С сентября 1963 г. он работает в МГПИ им. М. Горького. В 1981 г. защитил докторскую диссертацию на тему: «Психология личных взаимоотношений в группе сверстников». В 1982 г. ему было присвоено звание профессора.

Около 40 лет он работает в области социальной психологии и психологии личности. Результаты многолетних исследований отражены в более чем 400 научных работах, в том числе: «Психология личных взаимоотношений в детском коллективе» (Мн., 1976), «Некоторые педагогические проблемы социальной психологии» — совместно с Н.А. Березовиным (М., 1977), «Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений» (Мн., 1984). Пользуются известностью у специалистов и широкого круга читателей такие работы, как: «Человек: психология» (Мн., 1980, 1986, 1998), «Человек среди людей» (Мн., 1970, 1973, 1988), написанная совместно с А.А. Реаном монография «Социальная

педагогическая психология» (СПб., 1999), «Учителю о психологии детей шестилетнего возраста» — соавтор Е.А. Панько (М., 1988), «Беседы о тайнах психики» (Мн., 1976), «Познай самого себя» (Мн., 1984). Более 30 научных работ Я.Л. Коломинским были опубликованы на 15 языках.

Проводимые им теоретические и практические исследования положили начало создания научной школы возрастной и педагогической социальной психологии, центральным предметом которой является развитие и формирование личности в группах и коллективах на основных стадиях онтогенеза в процессе общения и совместной деятельности.

Указанная проблематика в разные годы детально разрабатывалась сотрудниками кафедры: психология совместной деятельности и педагогического общения (доц. А.А. Амельков, доц. С.С. Харин), социально-психологические проблемы группы дошкольников (доц. Д.В. Финькевич), психологические проблемы семьи (доц. В.И. Слепкова) и др. Все они являются учениками Я.Л. Коломинского.

Профессорско-преподавательским составом кафедры разработан и опубликован целый ряд учебных пособий: Е.А. Панько, А.Н. Белоус, Ю.Н. Карандашев «Развитие познавательных процессов дошкольника» (Мн., 1984), «Введение в возрастную и педагогическую психологию» (Мн., 1985); «Детская психология» под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько (Мн., 1988), Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Л.В. Финькевич «Социальная психология детства» (Мн., 1990), хрестоматия «Психическое развитие ребенка» (Мн., 1994), А.М. Счастливая «Дошкольник в разновозрастной группе» (Мн., 1997), Я.Л. Коломинский «Социальная психология школьного класса» (Мн., 1997) и др.

Нынешнее состояние развития психологии в БГПУ.

Сегодня в университете функционируют шесть психологических кафедр, создан факультет прикладной психологии (с 2001 г. он назывался факультетом психологии, в настоящее время — Институт психологии). Психологов для системы образования готовят и на других кафедрах и факультетах университета.

В 1994 г. была создана кафедра возрастной и педагогической психологии. Кафедра образовалась на базе факультета переподготовки кадров МГПИ им. М. Горького (декан факультета доцент Н.И. Мицкевич). С 1989 г. начали готовить практических психологов на базе высшего педагогического образования со сроком обучения 9 месяцев. На кафедре работали профессор Б.А. Бенедиктов, доценты Б.П. Жизневский, Г.Л. Кириленко, Е.С. Слепович, С.С. Харин, В.Н. Юренков и др. Заведовал кафедрой кандидат педагогических наук, доцент Прохоров Александр Антонович, затем Ю.Н. Карандашев.

В 1994 г. в БГПУ открывается факультет прикладной психологии, руководителем которого назначен доктор психологических наук, профессор Я.Л. Коломинский, затем факультет «Психологии» возглавила кандидат психологических наук, доцент С.И. Коптева.

С начала работы факультета лекционную, практическую и трениговую работу осуществляли доктора психологических наук Ф.И. Ивашенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, Л.Н. Рожина, Е.С. Слепович, кандидаты психологических наук А.А. Амелков, М.С. Клевченя, А.Н. Сизанов, В.И. Слепкова, Л.В. Финькевич, преподаватели В.А. Зайцев, С.И. Коптева, А.П. Лобанов и др.

В 1995 г. впервые за всю историю развития психологии в Беларуси у нас появился научно-методический журнал «Псіхалогія». Его основателем и главным редактором являлся профессор Я.Л. Коломинский.

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

Тема 9. Развитие психологии в Беларуси

4. История становления и развития психологии в Беларуси в 20-40-е гг.
5. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе.
6. История развития психологии в БГПУ.

4. *История становления и развития психологии в Беларуси в 20-40-е гг.*

Общая тенденция развития психологии. В 20—30-е годы психология в нашей стране развивалась, руководствуясь революционными идеями борьбы за новую Россию, свободную от рабства.

Развитие психологической науки в период 20—30-х годов в стране в целом и в Беларуси в частности происходило в основном в рамках педологии (науки о ребенке). В русле этого движения оказались работы психологов А.П.Нечаева, Г.И.Россолимо, И.А.Сикорского, К.И.Поворина, педагогов П.Ф.Лесгафта, Ф.Ф.Эрисмана и др. Педология ставила задачу помочь в воспитании человека нового общества.

Начало 20-х годов было также периодом появления первых высших учебных заведений в послереволюционной Беларуси. В дальнейшем каждый год расширялся круг научных и практических видов психологии. Первоначально задача подготовки кадров республики решалась путем приглашения специалистов из ведущих научных центров страны.

Поскольку первое высшее учебное заведение — БГУ — было создано в 1921 г., то необходимого профессорско-преподавательского состава не было. В январе 1921 г. Центральный исполнительный комитет (ЦИК) Белоруссии обращается к научным работникам страны с призывом принять участие в создании университета в Минске и дальнейшей работе в нем. Восполнение кадров происходило за счет оставшейся на кафедрах талантливой молодежи из числа выпускников.

Белорусским ученым не были чужды философские, методологические вопросы психологии. Круг этих проблем в 20—30-х годах активно разрабатывался Б.Э. Быховским, С.Я. Вольфсоном, Р.М. Выдрой, В.Н. Ивановским, С.З. Каценбогеном, П.Я. Панкевичем и др. Методологические вопросы психологии рассматривались в ходе широкой философской дискуссии, направленной против концепций механицизма, субъективизма и др. Были подвергнуты критике бихевиоризм, фрейдизм, рефлексология. Это помогло белорусским философам и психологам освободиться от ряда ошибочных представлений.

В начале 30-х годов появились критические статьи против педологии с анализом ее действительных и мнимых ошибок. Критику вызывали не только отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, но и теоретические положения педологии — ее механистичность, нередко эклектический подход к переработке психологической (особенно зарубежной) теории. Но главной причиной критики явилось то, что цель, поставленная педологией, — формирование активной, творческой личности и

индивидуальный подход к каждому ребенку — не являлась актуальной в условиях формирования тоталитарного государства. Все это привело к постановлению 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое существенно затормозило развитие психологии в нашей стране.

Одним из первых профессоров, специализирующихся в области психологии, был Владимир Николаевич Ивановский.

Деятельность В.Н. Ивановского по развитию психологии в Беларуси. Круг его интересов был достаточно широк: от мистики средних веков до современной психологии и гносеологии.

В период работы в БГУ он написал монографию «Методологическое введение в науку и философию» (1923 г.). В.Н. Ивановский написал первую оригинальную программу под названием «Программа по психологии, фундаментальной логике, истории научного мировоззрения и истории Белоруссии» на 1923/24 .

Тема докторской диссертации В.Н. Ивановского: «Ассоцианизм психологический и гносеологический» (1909 г.). Он также издал ряд учебников: «Психология: курс лекций, читаемый в 1897—1899 гг. на высших педагогических курсах» (1899 г.), «Введение в философию» (1909 г.). Переводил Д. Милля, Фр. Бэкона, У. Джемса и др.

Деятельность П.Я. Панкевича по развитию педагогики и психологии в Беларуси. П.Я. Панкевич - известный белорусский ученый-педагог, доктор педагогических наук, профессор, действительный член АН БССР.

Вел большую научную, преподавательскую и организаторскую деятельность в обучении и воспитании подрастающего поколения. П.Я. Панкевич был первым директором научно-исследовательского института педагогики и педологии, в создании которого он принимал непосредственное участие. В период деятельности П.Я. Панкевича в 1929—1932 гг. в институте была проведена огромная работа в области развития политехнического обучения в республике.

В Белорусском университете в период работы П.Я. Панкевича проводились психологические исследования, имевшие прикладное значение для улучшения работы самого университета.

В 1927 г. под руководством П.Я. Панкевича проведены выборочные исследования образа жизни, состояния нравственного сознания и быта 1600 студентов БГУ. По результатам исследований в 1928 г. была опубликована работа «Какой же наш белорусский студент?».

В 1928 г. в Минске вышла книга П.Я. Панкевича «Политехническая школа в связи с развитием современной крупной индустрии». Исследуя вопросы трудового воспитания и политехнического обучения, автор показывает их тесную связь.

Деятельность психотехников в Беларуси. Впервые мысль об организации в БССР психотехнической лаборатории возникла на одном из

организационных собраний Всебелорусской Ассоциации научной организации труда. Предполагалось с осени 1925 г. провести первые психотехнические исследования и начать работу по профотбору и профконсультации. Было предложено организовать краткосрочные курсы по Научной организации труда и психотехнике. Лаборатория начала работать с 1925 г. под руководством профессора С.М. Василейского при активном участии сотрудников этой лаборатории А.А. Гайворовского и С.М. Вержболовича.

Развитие психотехники связано с именем Л.С. Выготского, который подчеркивал, что ведущая роль в развитии психологической науки принадлежит психологии труда, психотехнике, ее общей проблематике. Психотехники первыми вышли на психологический анализ практической, трудовой деятельности человека, хотя и не понимая еще всего значения этих проблем для психологической науки.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Л.С. Выготский – один из выдающихся белорусских психологов и философов.

В статье «Сознание как проблема поведения» он намечает план исследования психических функций, исходя из их роли в качестве неперенных регуляторов поведения, которое у человека включает речевые компоненты.

Разрыв между природным и культурным привел к концепции двух психологий, каждая из которых имеет свой предмет и оперирует собственными методами.

Для естественнонаучной психологии сознание и его функции причастны тому же порядку вещей, что и телесные действия организма. Поэтому они открыты для строго объективного исследования и столь же строго причинного объяснения.

Для другой психологии предметом является духовная жизнь человека в виде особых переживаний, которые возникают у него благодаря приобщенности к ценностям культуры, а методом – понимание, истолкование этих переживаний.

Все помыслы Л.С. Выготского были сосредоточены на том, чтобы покончить с версией о «двух психологиях», которая расщепляла человека.

Понимая слово как действие, Л.С. Выготский усматривает в нем особого социокультурного посредника между индивидом и миром. Он придает особое значение его знаковой природе, благодаря чему качественно меняется структура душевной жизни человека и его психические функции из элементарных становятся высшими. Трактую знаки языка как психические орудия, Л.С. Выготский предложил экспериментальную программу изучения того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций.

В центре интересов школы Л.С. Выготского было культурное развитие ребенка. Наряду с нормальными детьми Л.С. Выготский большое значение

уделял аномальным, став основоположником особой науки дефектологии, в разработке которой отстаивал гуманистические ценности.

Первый вариант своих теоретических обобщений, касающихся закономерностей развития психики в онтогенезе, Л.С. Выготский изложил в работе «Развитие высших психических функций» (1931 г.).

Принципиальное нововведение, сразу же отграничившее его теоретический поиск от традиционной функциональной психологии, заключалось в том, что в структуру функции вводились особые регуляторы – знаки, которые создаются культурой.

Знак (слово) – «психологическое орудие», посредством которого строится сознание, возникают высшие психические функции.

Не без влияние гештальтизма Л.С. Выготский вводит понятие о психической системе. Ее компонентами являются взаимосвязанные функции.

Развивается не отдельно взятая функция, а целостная система функций. При этом в различные возрастные периоды соотношение функций меняется.

Развитие высших функций совершается в общении. Л.С. Выготский трактует процесс развития сознания как интериоризацию. Л.С. Выготский вступил в дискуссию с Ж. Пиаже по поводу эгоцентрической речи ребенка и показал, что она выполняет роль организатора реального практического действия. Эти «мысли вслух» в дальнейшем интериоризируются и преобразуются во внутреннюю речь, сопряженную с мышлением в понятиях.

«Мышление и речь» (1934) – главная, обобщающая книга Л.С. Выготского. В ней он, опираясь на обширный экспериментальный материал, проследил развитие понятий у детей. Л.С. Выготским было открыто развитие значений слов в онтогенезе, изменение их структуры при переходе от одной стадии умственного развития ребенка к другой.

Л.С. Выготский обосновал идею, согласно которой «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию». В связи с этим он ввел понятие о «зоне ближайшего развития». Под ней имелось в виду расхождение между уровнем задач, которые ребенок может решить самостоятельно или под руководством взрослого. Обучение, создавая подобную «зону», и ведет за собой развитие.

В данном процессе внутренне сомкнуты не только мысль и слово, но и мысль и движущий ею мотив. Их интегралом является переживание как особая целостность, которую Л.С. Выготский назвал важнейшей «единицей» развития личности.

Важное значение в развитии ребенка Л.С. Выготский придавал кризисам, которые тот испытывает при переходе от одной возрастной ступени к другой.

Умственное развитие трактовалось Л.С. Выготским как нераздельно сопряженное с мотивационным (по его терминологии – аффективным), поэтому в своих исследованиях он утверждал принцип единства «аффекта и интеллекта».

Хотя ранняя смерть не позволила Л.С. Выготскому реализовать многие перспективные программы, его идеи, раскрывшие механизмы и законы культурного развития личности, развития ее психических функций, наметили принципиально новый подход к коренным вопросам формирования личности. Это существенно обогатило практику обучения и воспитания детей.

5. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе.

Деятельность отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БГУ (1947-1955 гг.). Научно-педагогическая деятельность Е.П. Ересь в Беларуси. Одним из организаторов этого отделения и его заведующей была Елена Павловна Ересь (1904—1985).

В 1937 г. она успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Исследование темперамента школьников». Е.П. Ересь работала в БГУ до 1973 г. доцентом кафедры педагогики и психологии, а по совместительству — в Минском государственном педагогическом институте.

Большой вклад внесла Е.П. Ересь в подготовку кадров белорусских психологов. У нее учились известные у нас в республике психологи Р.И. Водейко, М.С. Клевченя, А.Я. Миленький, Н.И. Мурачковский, И.М. Розет, А.Б. Широкова, Л.А. Пергаменщик, Н.А. Цыркун и др.

К моменту создания отделения логики, психологии и русского языка Е.П. Ересь работала на кафедре педагогики БГУ, вела занятия по психологии на ряде факультетов.

В 1946/47 учебном году Е.П. Ересь говорит в своем отчете о работе над докторской диссертацией. В этот же период для усиления системы преподавания и повышения профессионального уровня в БГУ приглашаются ведущие ученые из Москвы для чтения лекций студентам и преподавателям.

Значительный вклад Е.П. Ересь внесла в развитие психологической науки Беларуси. Она является автором 30 крупных теоретических и практических трудов по проблемам общей, возрастной и педагогической психологии. Ею были изданы книги: «Индивидуальный подход к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы» (1955 г.); «Способности и их развитие у детей» (1956 г.); «Недисциплинированность школьников, ее причины и пути устранения». (1957 г.); «Темперамент и его воспитание у школьников» (1960 г.); «Воспитание характера» (1961 г.); «Внимание и его воспитание у детей» (1963 г.); «Организация внимания в учебно-воспитательном процессе» (1974 г.).

Елена Павловна Ересь — автор известных учебников по психологии, в частности, главы «Темперамент» в учебном пособии «Психология», вышедшем в Москве под ред. К.Н.Корнилова, Б.М.Теплова и Л.М.Шварца (1941 г.), глав «Внимание», «Темперамент», «Способности» в учебнике психологии для студентов-заочников педагогических институтов, вышедшем в Минске под общей ред. А.А.Зарудной (1970 г.). Е.П.Ересь опубликовала серию книг и брошюр специально для учителей.

С именем Е.П. Ересь связано создание в Беларуси республиканского Товарищества (Общества) психологов в 1960 г. Она — почетный член общества психологов СССР.

Научные интересы Е.П. Ересь лежали в области психологии личности, индивидуальных различий, темперамента, взаимосвязи темперамента и характера, воли и способностей, индивидуального подхода к учащимся в процессе учебно-воспитательной работы, недисциплинированности школьников, внимания и его организации в процессе обучения.

Деятельность выпускников отделения логики, психологии и русского языка Р.И. Водейко, М.С. Клевчени, И.М. Розета, А.Б. Широковой

Р.И. Водейко. Р.И. Водейко принимал участие в создании Белорусского отделения общества психологов СССР и был избран секретарем Президиума республиканского совета этого общества.

С сентября 1960 г. Р.И. Водейко работает в БГУ. До 1964 г. он занимал должность преподавателя кафедры педагогики и психологии. В течение двух лет (1962—1964 гг.) находился в рабочей командировке на Кубе, где обучал кубинскую молодежь в Институте русского языка им. М. Горького, созданном по инициативе Фиделя Кастро. Завершив работу на Кубе, в 1964 г. Р.И. Водейко вернулся в Минск и до 1970 г. работал в БГУ на кафедре педагогики и психологии уже в должности старшего преподавателя.

В 1968 г. Рэм Иосифович защитил диссертацию по психологии на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Ранние этапы онтогенеза речи». Научным руководителем диссертации был Б.Г. Ананьев.

В январе 1976 г. в университете впервые была открыта самостоятельная общеуниверситетская кафедра психологии. Р.И. Водейко был назначен исполняющим обязанности заведующего этой кафедрой, а в марте 1977 г. избран на конкурсной основе на должность заведующего кафедрой психологии. В общей сложности Рэм Иосифович заведовал кафедрой 17 лет, до 1992 г. С декабря 1992 г. Р.И. Водейко является профессором кафедры психологии.

Много внимания Рэм Иосифович уделяет подготовке педагогических и научных кадров республики. Учениками Р.И. Водейко являются: Яновский Михаил Захарович, Цыркун Надежда Александровна, Архипова Екатерина Андреевна, Цуранова Сталина Петровна, Янчук Владимир Александрович, Косаревская Татьяна Евстафьевна, Мазо Григорий Евгеньевич, Коломинская Ольга Яковлевна и др.

В течение 20 лет Р.И. Водейко являлся научным руководителем и одновременно соисполнителем пятилетних тем научно-исследовательской работы кафедры, касающихся психологических вопросов обучения студентов с помощью автоматизированной обучающей системы (1981—1985 гг.), развития профессиональных качеств педагога у студентов университета

(1986—1990 гг.), а также формирования личности студента в процессе его профессиональной подготовки (1991—1996 гг.).

М.С. Клевченя. В 1959 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Исследование развития литературных знаний и связь их с личным опытом учащихся». Руководителем был Б.Г. Ананьев.

С 1961 г. работал на кафедре психологии в Минском пединституте им. М. Горького, ныне БГПУ им. М. Танка.

Научные интересы были связаны с проблемами мышления в контексте чтения произведений художественной литературы. На протяжении трех лет работал над учебником по психологии. Им подготовлены главы о мышлении, воображении и характере. В начале 70-х годов работал в лаборатории проблем высшего образования.

Под его редакцией изданы пять сборников работ по вопросам подготовки студентов к воспитательной работе. Опубликовано более 100 научных работ, в том числе на английском и персидском языках.

Среди учеников М.С. Клевчени - С.Л. Богомаз, Е.Н. Колодич, М.Ф. Бакунович.

И.М. Розет. В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию. Всего им опубликовано около 100 работ. Особое внимание он уделял эвристической, продуктивной умственной деятельности. Изучал влияние воображения, фантазии на умственную деятельность. Работал заведующим сектором эргономики Белорусского филиала Всесоюзного НИИ технической эстетики. И.М. Розет с сотрудниками решали актуальные практические и теоретические проблемы проектирования изделий электронной промышленности, медицинской техники и производственной среды предприятий энергопромышленности.

Долгие годы он занимался изучением продуктивной умственной деятельности, результаты этой работы обобщены в монографии «Психология фантазии», которая была издана в 1977 г. и переиздана в 1991 г.

Говоря о деятельности И.М. Розета, нельзя не отметить его известные работы: «Отражение психической реальности в особенности лексики», «К вопросу о возможности обучения решать математические задачи», «О математическом моделировании вероятностной концепции припоминания», «Нелингвистическая реальность, роль нелингвистических стимулов. Семантика» и др.

А.Б. Широкова. Продолжив исследования Я.Л. Коломинского, Анна Борисовна стала изучать факторы, влияющие на статус личности в малой группе. Тема кандидатской диссертации: «Зависимость положения ребенка в межличностных отношениях от особенностей его личности и поведения».

С 1965 по 1981 г. А.Б. Широкова работает в МГПИ им. М. Горького. В 1981 г. была приглашена в институт иностранных языков, где по конкурсу избирается заведующей кафедрой психологии. Заведовала кафедрой в течение 10 лет. В настоящее время является доцентом этой кафедры. В данный момент работает над проблемой формирования личности и

педагогического общения в системе педагогического образования. Анна Борисовна издала более 60 печатных работ.

В период руководства кафедрой А.Б. Широковой совместно с сотрудниками были проведены исследования госбюджетных тем: «Пути совершенствования профессионально-психологической подготовки студентов языкового вуза» и «Психология общения на родном и иностранном языках». Кафедрой также было выполнено хозрасчетное исследование: «Психология восприятия специальной (терминологической) устной речи».

По результатам этих исследований было опубликовано более 50 работ по вопросам психологии восприятия и социальной психологии, по проблеме развития и формирования личности, межличностных отношений и общения в группах и коллективах.

В настоящее время под ее руководством ведутся исследования социально-перцептивных компонентов профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Деятельность первой кафедры психологии в БГУ. Кафедра психологии БГУ как самостоятельное учебно-методическое и научное подразделение выделилась 10 января 1976 г. из объединенной кафедры педагогики и психологии. В течение 17 лет кафедра была общеуниверситетской, а с 1993 г. является кафедрой философско-экономического факультета, хотя по-прежнему обеспечивает учебный процесс во всем университете, включая и вновь созданное отделение психологии.

В течение 20 лет (1976—1996 гг.) сотрудники кафедры Р. И. Водейко, Л.А. Гуринович, Л.Н. Дичковская, Г.М. Кучинский, И.А. Кулак, Г.Е. Мазо, Н.П. Новицкая, А.К. Паншина, М.З. Яновский и др., а также аспиранты проводили целенаправленные исследования актуальных проблем высшей школы. С 1976 по 1992 г. кафедру возглавлял кандидат психологических наук, доцент, затем профессор кафедры Рэм Иосифович Водейко. С 1992 по 2000 г. кафедру возглавлял доктор психологических наук, профессор Геннадий Михайлович Кучинский, затем ее возглавил Игорь Александрович Фурманов, доктор психологических наук.

Под научным руководством Р.И. Водейко изучались психологические основы эффективности учебной деятельности студентов и др.

По материалам проведенных исследований опубликовано около 200 статей, тезисов докладов на научных конференциях, книг и монографий, защищено 15 кандидатских и одна докторская диссертация. Г.М. Кучинский стал первым и пока единственным доктором психологических наук, защитившим диссертацию, работая в БГУ.

Г.М. Кучинский

В 1980 г. Г.М. Кучинский защитил кандидатскую диссертацию в Институте психологии АН СССР в Москве на тему «Диалог в процессе решения мыслительных задач». В 1983 г. на базе материалов диссертации

была написана книга «Диалог и мышление». В 1983 г. Г.М. Кучинскому присвоено звание доцента, в 1988 г. вышла монография «Психология внутреннего диалога».

25 апреля 1991 г. Г.М. Кучинский защитил докторскую диссертацию на тему «Психология внутреннего диалога», в декабре 1992 г. был избран заведующим кафедрой психологии БГУ. В 1993 г. присвоено звание профессора.

После открытия Европейского гуманитарного университета на условиях совместительства Г.М. Кучинский создавал отделение психологии ЕГУ, а в 1998 г. там же при его активном участии был открыт факультет психологии. Параллельно в БГУ он также создал отделение психологии.

В 1993/94 учебном году усилиями Г.М. Кучинского было открыто отделение психологии на философско-экономическом факультете.

Область основных научных интересов Г.М. Кучинского — речь, речевое общение, мышление и сознание личности. В последнее время научный интерес Г.М. Кучинского сместился к исследованию особенностей основных форм вербального сознания личности, включая как нормальное, так и измененное сознание.

Наиболее известные труды Г.М. Кучинского: «Диалог и мышление» (Мн.: БГУ, 1983); «Психология внутреннего диалога» (Мн.: Университетское, 1988); «Диалог в процессе решения мыслительных задач» (Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981).

Г.М. Кучинский является научным руководителем С.В. Сивухи, который в 1999 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Опыт переживания обыденных затруднений как единица анализа личности». В этом же году С.В. Сивуха был избран заведующим кафедрой психологии Европейского гуманитарного университета.

6. История развития психологии в БГПУ.

История развития БГПУ. Подготовка педагогических кадров в Беларуси имеет давние традиции. Еще в 1869 г. в Несвиже была открыта учительская семинария, многие выпускники которой стали известными общественно-политическими деятелями, писателями. В Несвиже учились Якуб Колас и Кузьма Чорный. В 1914 г. в г. Минске начал работать учительский институт с городским училищем, которое работало при институте. Среди его первых выпускников был и Г. Ширма — народный артист СССР.

В начале 1919 г. институт был реорганизован в педагогический с четырехгодичным сроком обучения. Позднее, в 1922 г., он был объединен с Белгосуниверситетом, став его педагогическим факультетом. Создание этого факультета дало начало «минской линии» в развитии высшего педагогического образования, поэтому годом рождения БГПУ им. М. Танка традиционно принято считать 1922 г. СНК БССР 7 июля 1931 г. принял решение реорганизовать педагогический факультет БГУ в Белорусский высший педагогический институт (с 1935 г. Минский педагогический институт). В 1936 г. институту присвоено имя М. Горького, в 1972 г.

институт был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Аспирантура при институте существует с 1934 г.

В 1993 г. институт переименован в Белорусский государственный педагогический университет. В 1997 г. университет получил статус ведущего педагогического вуза Республики Беларусь и награжден Указом Президента Республики флагом Беларуси.

На 1 марта 2000 г. на всех факультетах университета обучалось 16 тысяч студентов, 297 аспирантов и соискателей. В университете функционировали 6 специализированных советов по защите диссертаций. Университет готовил специалистов по 53 специальностям и специализациям. На трех факультетах осуществлялась подготовка психологов.

Развитие преподавания психологии в БГПУ. С момента создания института на кафедре педагогики читался небольшой курс общей, а затем и педагогической психологии.

До и после Великой Отечественной войны большую помощь психологам МШИ им. М. Горького оказывали институт психологии АПН РСФСР, психологи Москвы и Ленинграда. В 1950—1956 гг. впервые в институте на базе кафедры педагогики была создана кафедра психологии.

Первым исполняющим обязанности заведующего, а затем и заведующим кафедрой психологии был Матвей Яковлевич Мышко, кандидат педагогических наук (по психологии), доцент. В июле 1943 г. на Ученом совете института психологии при Московском университете он защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) на тему: «Психологический анализ приемов воспитания воли на уроках».

Одна из книг М.Я. Мышко была издана в г. Минске в 1954 г. на белорусском языке и называлась «Прылежнасць і яе выхаванне». М.Я. Мышко проработал в должности заведующего кафедрой психологии до 1956 г.

Состав преподавателей по психологии был следующий: профессор В.Е.Смирнов, доценты Е.П. Ересь и Н.Г. Медведева, аспирант Ф.А. Калинин. В 1956 г. из-за сокращения контингента обучаемых опять произошло слияние кафедр педагогики и психологии.

Кафедра педагогики и психологии работала в составе 14 человек. Заведующим кафедрой был доцент Максим Васильевич Макаревич, из 4 аспирантов был один по психологии: М.С. Клевченя. На кафедре в это время работают и такие известные организаторы подготовки педагогических кадров в Белоруссии как Н.Е. Лакин, С.А. Умрейко и др.

Особый период в развитии психологии в университете начинается с 1964 г., когда была вновь создана самостоятельная кафедра психологии. Кафедра была организована в июне 1964 г. путем выделения группы психологов в количестве 6 человек из кафедры педагогики и психологии. Заведующим кафедрой был избран доктор философских наук, профессор Вадим Михайлович Ковалгин.

Деятельность В.М. Ковалгина на посту заведующего кафедрой психологии (1964—1974 гг.). В 1970—1973 гг. на кафедре были аспиранты А.Н. Белоус, С.Б. Бенедиктов, Л.И. Колпакова (Шумская), руководителем у них был В.М. Ковалгин, а после его смерти — Я.Л. Коломинский. В 1973 г. аспирантами стали Н.Я. Привалова, В.Я. Петрушик (Баклагина). До них аспирантами были: Я.Л. Коломинский, М.С. Клевченя, Г.М. Красневская, Л.Н. Рожина, А.Б. Ценципер (Широкова).

Научные интересы В.М. Ковалгина проявлялись в исследовании методологических проблем психологии, материалистической диалектики и др. Основное внимание Вадим Михайлович уделял исследованиям в области возрастной, детской, педагогической и социальной психологии.

В 1963 г. вышла его книга «Рефлекторная теория ощущений». Эта книга вышла в свет после защиты его докторской диссертации на тему «Рефлекторная теория ощущений».

Под редакцией В.М. Ковалгина в 1970 г. в Минске вышла книга «Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания». В книгу вошли статьи Ф.А. Калинина, Я.Л. Коломинского, Л.Н. Рожиной, М.С. Клевчени, Н.И. Мурачковского, А.Б. Ценципер и др. Рассматривались вопросы влияния взаимоотношений детей на воспитательный процесс, анализировались причины неуспеваемости, проблемы мыслительной деятельности детей.

В книге ««Психолого-педагогические вопросы методики пропагандистской работы», изданной в 1973 г. в г. Минске, рассмотрен широкий круг проблем учебной деятельности пропагандистов.

В книге «Раскрывая тайны психики» (1968 г.) в доступной студентам форме показана связь проявлений психики с физиологическими процессами, протекающими в головном мозге.

Теоретическое и практическое значение имел сборник «Вопросы профессиональной ориентации школьников», выпущенный в 1971 г.

История общеуниверситетской кафедры психологии после 1974 г. С сентября 1974 г. **Ф.И. Иващенко** работал в МГПИ им. М. Горького. С этого времени и до сентября 1987 г. заведовал кафедрой психологии. Затем Ф.И. Иващенко работал в БГПУ им. М. Танка профессором кафедры психологии.

Тема кандидатской диссертации Федора Ивановича Иващенко была «Развитие уверенности у слабоуспевающих школьников». Один из экспериментов был направлен на выяснение роли динамического стереотипа в функционировании ассоциаций и переживании чувства уверенности.

После окончания аспирантуры работал в Ставропольском пединституте иностранных языков преподавателем, доцентом, а с сентября 1957 по июль 1970 г. заведовал кафедрой психологии. Провел исследования речевых связей методом условных рефлексов.

В 60-х годах на Ставрополье широкое распространение получило движение ученических производственных бригад. Федор Иванович активно включился в исследование психологических основ детского труда.

Результаты исследования учебно-производственного труда школьников были изложены в коллективной монографии «Ученические производственные бригады». Ее новизна и научная значимость были отмечены в 1962 г. премией им. К.Д. Ушинского Президиума АПН РСФСР.

В марте 1973 г. по результатам исследования Ф.И. Иващенко защитил докторскую диссертацию в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена на тему: «Психология трудовой деятельности старших школьников (на материале полеводства)».

Работая в БГПУ, Федор Иванович продолжил исследования психологических проблем трудового обучения и профессионального самоопределения учащихся. Всего им опубликовано более 140 научных работ, из них 4 монографии, 8 учебных пособий для учителей и студентов. Под его руководством подготовлено 9 кандидатов психологических наук.

В последнее время Ф.И. Иващенко занимался психологией взаимодействия воспитателя с детьми (психология контакта, целеполагания в деятельности воспитателя). С 1977 по 1991 г. он был главным редактором республиканского научного сборника «Психология», всего было опубликовано 11 выпусков.

С сентября 1987 г. кафедру возглавила **Л.Н. Рожина**.

Кандидатскую диссертацию защитила в июне 1964 г. на тему: «Отношение младших школьников к героям литературных произведений, их переживаниям и мыслям».

В дальнейшем проблемы психологии искусства, его полифункциональной роли в развитии личности нашли отражение более чем в 100 публикациях. Среди них: «Психология восприятия литературного героя школьниками (М., 1977), «Художественная литература в курсе психологии (Мн., 1994), «Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника» (Мн., 1993).

В 1994 г. Л.Н. Рожина защитила докторскую диссертацию на тему: «Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника». Л.Н. Рожина заведовала кафедрой до 1997 г.

Кафедра в 1988 г. впервые в республике начала подготовку практических психологов, сначала — в системе повышения квалификации и переподготовки кадров, а с января 1989 г. — на музыкально-педагогическом факультете и в форме дополнительной специальности для студентов всех факультетов института.

К работе были привлечены все сотрудники общеинститутской кафедры психологии и ведущие преподаватели кафедры общей и детской психологии факультета дошкольного воспитания (заведующий кафедрой профессор Я.Л. Коломинский, доценты (А.А. Амельков и Е.Н. Панько).

Сотрудники и аспиранты кафедры психологии (В.И. Слепкова, О.И. Лейнова, Е.Н. Колодич, С.И. Коптева, О.М. Евдокимова, О.С. Попова, В.А. Зайцев, В.А. Попкович, Ж.В. Гринюк, Т.Г. Шелкович и др.) сразу же стали членами стажировок, в том числе зарубежных, а также были включены в тренинговые занятия, проводимые зарубежными и российскими психологами, что позволило достаточно быстро решить проблему проведения специфических для практической психологии занятий — по психотерапии, психокоррекции, психологическому консультированию.

В это десятилетие успешно шла подготовка психологических кадров через аспирантуру. Диссертации защитили Н.Н. Берегуленко, Г.И. Малейко (1988 г.), С.Л. Богомаз (1989 г.), О.И. Лейнова, В.И. Слепкова (1990 г.), О.С. Попова (1991 г.), Е.Н. Колодич, О.Е. Антипенко (1993 г.), Ю.В. Иванова, Ж.В. Гринюк и А.П. Лобанов (1996 г.), причем Ж.В. Гринюк и А.П. Лобанов — досрочно. В 1997 и 1998 гг. защитили диссертации С.И. Коптева и А.М. Гадилия, в 1999 г. — Ю.П. Козловская.

После Л.Н. Рожиной заведующей кафедрой была избрана **Н.А. Цыркун**. Всего ею опубликованы 2 книги и свыше 40 научных работ. Свою научно-исследовательскую работу Надежда Александровна проводила по черныбыльской тематике, проблемам одаренности, воли, стандартам для психологов. В 2000 г. она была избрана депутатом Национального собрания Республики Беларусь.

Создание и деятельность кафедры общей и детской психологии под руководством Я.Л. Коломинского. В 1978 г. наряду с общеинститутской кафедрой психологии была создана кафедра общей и детской психологии. Заведующим кафедрой был избран Яков Львович Коломинский, который за прошедшие годы работы на кафедре стал доктором психологических наук, профессором, академиком академии образования Республики Беларусь, Балтийской педагогической академии и ряда других международных академий, Заслуженным деятелем науки Республики Беларусь.

В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе». С сентября 1963 г. он работает в МГПИ им. М. Горького. В 1981 г. защитил докторскую диссертацию на тему: «Психология личных взаимоотношений в группе сверстников». В 1982 г. ему было присвоено звание профессора.

Около 40 лет он работает в области социальной психологии и психологии личности. Результаты многолетних исследований отражены в более чем 400 научных работах, в том числе: «Психология личных взаимоотношений в детском коллективе» (Мн., 1976), «Некоторые педагогические проблемы социальной психологии» — совместно с Н.А. Березовиным (М., 1977), «Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений» (Мн., 1984). Пользуются известностью у специалистов и широкого круга читателей такие работы, как: «Человек: психология» (Мн., 1980, 1986, 1998), «Человек среди людей» (Мн., 1970, 1973, 1988), написанная совместно с А.А. Реаном монография «Социальная

педагогическая психология» (СПб., 1999), «Учителю о психологии детей шестилетнего возраста» — соавтор Е.А. Панько (М., 1988), «Беседы о тайнах психики» (Мн., 1976), «Познай самого себя» (Мн., 1984). Более 30 научных работ Я.Л. Коломинским были опубликованы на 15 языках.

Проводимые им теоретические и практические исследования положили начало создания научной школы возрастной и педагогической социальной психологии, центральным предметом которой является развитие и формирование личности в группах и коллективах на основных стадиях онтогенеза в процессе общения и совместной деятельности.

Указанная проблематика в разные годы детально разрабатывалась сотрудниками кафедры: психология совместной деятельности и педагогического общения (доц. А.А. Амельков, доц. С.С. Харин), социально-психологические проблемы группы дошкольников (доц. Д.В. Финькевич), психологические проблемы семьи (доц. В.И. Слепкова) и др. Все они являются учениками Я.Л. Коломинского.

Профессорско-преподавательским составом кафедры разработан и опубликован целый ряд учебных пособий: Е.А. Панько, А.Н. Белоус, Ю.Н. Карандашев «Развитие познавательных процессов дошкольника» (Мн., 1984), «Введение в возрастную и педагогическую психологию» (Мн., 1985); «Детская психология» под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько (Мн., 1988), Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Л.В. Финькевич «Социальная психология детства» (Мн., 1990), хрестоматия «Психическое развитие ребенка» (Мн., 1994), А.М. Счастливая «Дошкольник в разновозрастной группе» (Мн., 1997), Я.Л. Коломинский «Социальная психология школьного класса» (Мн., 1997) и др.

Нынешнее состояние развития психологии в БГПУ.

Сегодня в университете функционируют шесть психологических кафедр, создан факультет прикладной психологии (с 2001 г. он назывался факультетом психологии, в настоящее время — Институт психологии). Психологов для системы образования готовят и на других кафедрах и факультетах университета.

В 1994 г. была создана кафедра возрастной и педагогической психологии. Кафедра образовалась на базе факультета переподготовки кадров МГПИ им. М. Горького (декан факультета доцент Н.И. Мицкевич). С 1989 г. начали готовить практических психологов на базе высшего педагогического образования со сроком обучения 9 месяцев. На кафедре работали профессор Б.А. Бенедиктов, доценты Б.П. Жизневский, Г.Л. Кириленко, Е.С. Слепович, С.С. Харин, В.Н. Юренков и др. Заведовал кафедрой кандидат педагогических наук, доцент Прохоров Александр Антонович, затем Ю.Н. Карандашев.

В 1994 г. в БГПУ открывается факультет прикладной психологии, руководителем которого назначен доктор психологических наук, профессор Я.Л. Коломинский, затем факультет «Психологии» возглавила кандидат психологических наук, доцент С.И. Коптева.

С начала работы факультета лекционную, практическую и трениговую работу осуществляли доктора психологических наук Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, Л.Н. Рожина, Е.С. Слепович, кандидаты психологических наук А.А. Амельков, М.С. Клевченя, А.Н. Сизанов, В.И. Слепкова, Л.В. Финькевич, преподаватели В.А. Зайцев, С.И. Коптева, А.П. Лобанов и др.

В 1995 г. впервые за всю историю развития психологии в Белоруссии у нас появился научно-методический журнал «Псіхалогія». Его основателем и главным редактором являлся профессор Я.Л. Коломинский.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

«Когнитивная психология»

Тема 1 Когнитивная парадигма и когнитивная психология.

ЛЕКЦИЯ 1.

План:

1. Генезис когнитивной психологии.
2. Первая когнитивная революция. Компьютерная метафора.
3. Вторая когнитивная революция. Дискурсивная активность.
4. Когнитивная модель познания.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

Управляемая самостоятельная работа студентов

Сравнительный анализ психологических научных парадигм по книге Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персоналогии. Мн., 2000.

Формы контроля знаний

Выборочный опрос и анализ выступлений на семинарских занятиях.

1. Генезис когнитивной психологии

Психология как наука о душе. Родоначальником европейской науки принято считать *Фалеса (625 – 547 до н.э.)*. Ему принадлежат следующие идеи: о первичности объективной реальности по отношению к нашим чувствам и о чувствах человека как первичном источнике информации об окружающем мире и его законах. Уже в работах *Гераклита Эфесского* и *Парменида* были выделены ступени познания, в контексте которых упоминаются когнитивные процессы.

Ощущению, восприятию и уму значительное внимание уделяют философы *Эмпидокл* и *Анаксагор*. Эмпидокл полагал, что «подобное познается подобным». Исходя из этого, ощущение есть процесс проникновения частиц вещества в органы чувств. По Анаксагору, основой познавательного процесса являются ощущения. Все ощущения идут от головного мозга. Даже душа, как полагает Анаксагор, производна от ума. Только ум является высшим началом, обладающим способностью к познанию. Разумом наделены все существа, человек – самое разумное из всех

животных. У него есть два преимущества перед животными: руки и речевой, а не только деятельный, разум, так называемый «переводчик ума».

В основе психологических воззрений *Демокрита* лежат идеи атомистического материализма. Душа представляет собой распределение атомов в теле человека, она непрерывно обновляется с каждым дыханием.

В отличие от подхода Демокрита, основанного на интериоризации, в диалогах *Сократа* явно обозначена экстериоризация. Он первым стал рассуждать о внутреннем мире человека как носителе интеллектуальных и нравственных качеств.

Платону принадлежит идея телесной локализации бессмертной души. Индивидуальная душа представляет собой «истечение» мировой души, возникает раньше тела и выступает «посредником» между миром идей и миром вещей. Познание есть припоминание, которое основано на искусстве логического рассуждения. Таким образом, в теории познания ученого имеют место два вида знания. Знания совершенно достоверные без примеси лжи и заблуждения, знания идей, которые человек получает до вселения души в тело непосредственно умозрением, а после вселения – путем диалектического припоминания.

С точки зрения Аристотеля познание осуществляется от восприятия человеком внешних предметов к знанию. Ощущения отличаются от знания тем, что возникают извне и отражают отдельные, единичные явления. Знание же имеет дело с всеобщим и существует некоторым образом в самой душе.

Первой ступенью разумного познания является мнение, которое содержит в себе одновременно и умозаключение, и веру. Мнение постигается с помощью опыта и составляется на основе суждения, то есть, мнение – это эмпирический метод познания. Научное знание существует в форме определений и доказательств. В отличие от восприятия предметом знания является всеобщее и необходимое, а не единичное и случайное. В отличие от мнения знание в форме суждения всегда истинно и приводит к пониманию основ (причин) существования вещи.

Аристотель повлиял на развитие психологии когнитивных процессов вплоть до современности. Так, он обосновал гипотезу, которая через много веков была оформлена в закон ассоциаций и ассоциативную концепцию памяти, сформулировал законы мышления, обоснованные посредством логически выводимых научных понятий.

Психологические взгляды античных врачей. Успехами античной медицины можно объяснить укрепление позиций естественнонаучной традиции в науке о душе. Одним из первых сторонников «мозгоцентрической» теории локализации мыслительной деятельности человека был древнегреческий врач-пифагореец *Алкмеон Кротонский*. Он считал, что ощущение является исходным пунктом всей познавательной деятельности: «мозг доставляет (нам) ощущения слуха, зрения и обоняния, из последних же возникает память и представление (мнение), а из памяти и представления, достигших непоколебимой прочности, рождается знание».

«Отец медицины» *Гиппократ* утверждал, что мозг («большая железа») – это орган мышления и ощущения, которым «мы мыслим и разумеем, видим, слышим и распознаем».

Таким образом, античности, как и каждому историческому периоду развития психологии, свойственны свои специфические идеалы научного знания и методологические подходы к осмыслению психической реальности. В античной психологии таким идеалом впервые стал сам «человек как мера всех вещей». Она заложила устойчивые традиции эмпирической психологии, явилась методологической основой попытки естественнонаучного объяснения психических явлений и процессов. В контексте изучения души и ее функций были предложены классификации познавательных процессов, концепции уровней познания, первые психологические теории ощущения, памяти и мышления.

Психологические взгляды мыслителей средневековья.

Психологические вопросы в средние века рассматривались в трудах по философии и медицине. Одним из немногих исключений являются работы *Ибн-Сины (Авиценны)*, являясь последователем Аристотеля, в то же время продолжил линию Сократа в толковании внутреннего мира человека. Так возникли «две психологии» Авиценны: естественно-научная и метафизическая, концепция двойственной истины.

Инструментом познания, по мнению ученого, является разум. «Познание состоит в отображении познаваемого предмета познающим субъектом». Познание основано на чувственном опыте: реальность дается только в ощущениях. Авиценна выделил этапы абстрагирования: 1) ощущение (появление образа); 2) представление (различие образа и материи); 3) воображение (возникновение идей и понятий); 4) всеобщие понятия и категории (высшая форма абстракции).

В средневековой Европе развивались два основных направления научной мысли: номинализм и реализм в рамках схоластики. Номинализм отрицал существование общих понятий – универсалий. Сторонники реализма, напротив, признавали бытие идеальных, независимых от познающего человека объектов (понятий и категорий). Средневековая схоластика претерпела изменения от стиля мышления, подчиненного теологии и формально-логической проблематике, до науки, оторванной от практики и наблюдения и основанной на некритическом следовании авторитетам.

Святой Августин фактически стал инициатором учения, названного позднее волюнтаризмом. Методом его познания являются внутренний самоанализ. Научный интерес Августина смещается к познанию динамики человеческой личности. С точки зрения психологии когнитивных процессов заслуживает внимание идея их произвольности. *Фома Аквинский* психическую жизнь трактует как продукт души. В результате была создана модель «замкнутого сознания», из которого нет выхода ни к организму, ни к

внешнему миру. Обладание разумом делает человека ответственным за свои индивидуальные поступки, позволяет делать выбор между добром и злом.

Психология сознания. Для науки нового времени было характерно: во-первых, развитие экспериментально-математического естествознания, которое включало изучение физического тела как организма с его психическими свойствами; во-вторых, на первый план вновь выдвигаются проблемы познания.

Фрэнсис Бэкон, основоположник английского эмпиризма, сформулировал новую систему научного мировоззрения. Если в античности овладение знанием осуществлялось с целью достижения удовольствия, а в средневековье – ради божественной благодати, то Ф. Бэкон критерием его ценности провозгласил силу: «мы столько можем, сколько знаем». Знание – это уже не откровение и не презрение, истинное знание есть знание причин.

Ф. Бэкон выдвинул идею единой науки о человеке. Он также признавал существование двух видов души: чувственный и разумный (мыслящий). Чувственная душа – невидимая жидкость, разжиженная теплотой, движется по трубкам – нервам и воздействует на все члены организма. Ощущения, представления и понятия есть результат воздействия внешних предметов на наши чувства. Образы явлений, по мнению ученого, входя посредством чувств в сознание, не исчезают бесследно – они сохраняются душой. Душа собирает их в памяти, подражает им воображением или перерабатывает их в понятие с помощью рассудка.

Метод Р. Декарта называют реалистическим. Его рационализм основывается на следующих методах познания: математическом методе (попытка всеобщей математизации научного знания); дедукции (действию ума от предпосылок к следствию, от общего к частному); интеллектуальной интуиции (представление в уме фундаментальных истин, не вызывающих сомнений). Отдавая должное ощущениям, Р. Декарт признавал три вида идей познавательных процессов: врожденные, привходящие из чувственного опыта и «изобретенные».

Выдающийся английский философ *Томас Гоббс*, отрицая провозглашенную Р. Декартом независимую от телесного органа духовную субстанцию, утверждал, что мыслит только материя. По его мнению, психика – это тень реальных материальных процессов, подчиненных законам природы. Всю психику он сводил к образам. Начало всем представлениям дает ощущение; память – представление, отошедшее в прошлое; мышление – течение образов в соответствии с правилом ассоциаций. Именно Т. Гоббс первым придал ассоциации силу универсального закона психологии.

Дальнейшим шагом в становлении психологии сознания являются работы нидерландского философа-материалиста *Бенедикта Спинозы*. В основе его учения – пантеизм, представление о слиянии Бога и природы, которые вечны и существуют в соответствии с объективными закономерностями. Человек – это целостное телесно-духовное существо, для которого характерна неразрывность сенсорного восприятия, эмоций и

мышлений. Сознание, по мнению Дж. Локка, есть восприятие того, что происходит у человека в его собственном уме. Названное выше положение стало краеугольным камнем интроспективной психологии. В качестве объекта сознания стали рассматриваться не внешние объекты, а идеи (образы, представления, чувства). Другими словами, явления сознания порождаются внешним, исходящим из органов чувств, опытом и внутренней работой разума индивида.

Ассоциативная психология XVIII века. Ассоциативная психология как одно из направлений психологической научной мысли объясняет динамику психических процессов исходя из принципа ассоциаций. Термин «ассоциация» означает связь между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого.

В XVIII в. сложились два направления ассоциативной психологии: естественнонаучная (Д. Гартли и Д. Пристли связывали возникновение ассоциаций с взаимодействием организма и внешней среды) и идеалистическая (Дж. Беркли и Д. Юм рассматривали ассоциацию как связь феноменов внутри сознания субъекта).

В отличие от английской психологической школы, французская эмпирическая психология XVIII в. делает акцент на активности человеческого сознания и его обусловленности факторами общественного развития. Познание, начинаясь с ощущений, сводится к построению образов с помощью воображения. Порядок в процесс познания вносит внимание, сообщая ему активность. Функции внимания – в удержании одних и в отвлечении от других представлений.

Французский просветитель *Этьен Бонно де Кондильяк* зарекомендовал себя как крайний представитель сенсуалистской теории познания. Он утверждал, что вся деятельность души – это изменение ощущения. Ощущения порождают внимание, а их сравнения определяют всю дальнейшую психическую и умственную работу. Мышление представляет собой ощущение в разных его превращениях.

Психологические идеи в немецкой классической философии. Психологические взгляды выдающегося немецкого философа *Иммануила Канта* изложены в его теории познания. Знание, согласно И. Канту, начинается с воздействия внешних объектов на нашу способность восприятия. Но сами объекты – это «вещи в себе», они непознаваемы. Он назвал их ноуменами – умопостигаемыми сущностями, в отличие от феноменов как чувственно созерцаемых явлений.

С точки зрения современной когнитивной психологии представляет интерес учение И. Канта о трансцендентных схемах. Схемы как новый элемент сознания соединяют в себе разнообразные познавательные способности. Они позволяют применять категории к эмпирической действительности, данной человеку в восприятии. В силу этого, схемы – чувственные понятия, продукт деятельности воображения. Представления И. Канта о схемах нашли подтверждения в современной психологической

науке. Психология *Георга Вильгельма Фридриха Гегеля* изложена в учении о субъективном духе (индивидуальном сознании). Индивидуальное сознание в своем развитии проходит следующие этапы: дух как душа; дух как сознание (форма рефлексии и предмет феноменологии духа); дух как ум (теоретический дух – познание), воля (практический дух), нравственность (свободный дух) предстают предметом психологии.

Таким образом, ассоциативная психология обосновала положение об опытном происхождение индивидуального сознания, разработала ассоциативную теорию познания, повлияла на понимание процессов научения и приобретения знаний.

2. КОГНИТИВНАЯ НАУКА И КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

А.П. ЛОБАНОВ, кандидат психологических наук, доцент кафедры
возрастной и педагогической психологии БГПУ им. Максима Танка,
Н.П. РАДЧИКОВА, кандидат психологических наук, доцент кафедры
методологии и методов психологических исследований

БГПУ им. Максима Танка,

И.Г. СКОТНИКОВА, доктор психологических наук, профессор
института психологии РАН

Неокогнитивная революция в психологии

Когнитивная психология как новое направление психологической науки и практики возникла в 50-е годы прошлого века в Северной Америке. Ее возникновение является логическим продолжением научных изысканий в области познания и репрезентации знаний. Так, Р. Солсо полагает, что когнитивная психология имеет свою предысторию (древнегреческая психологическая философия, эмпиризм 18 и структурализм 19 века) и современность [13]. Свое название она получила благодаря изданной в 1967 году одноименной книге Ульрика Найссера «Cognitive psychology». Возникновению когнитивной психологии предшествовала так называемая латентная когнитивная революция (1955 – 1965 гг.), осуществляемая группой протокогнитивных психологов. Сегодня все они считаются когнитивистами, хотя степень принятия ими когнитивизма различается значительным образом. Чаще всего называют пять имен: Ч. Осгуд, Дж. Дженкинс, Дж. Миллер, Дж. Брунер и Г. Саймон. Все они вышли из бихевиоризма. Самым консервативным его представителем был Ч. Осгуд, наиболее либеральным – Г. Саймон. Из отечественных психологов несомненный вклад в генезис когнитивной парадигмы внесли работы Л. С. Выготского и А. Р. Лурия [7; 18].

В 1970 г. когнитивная психология по количеству публикаций в ведущих психологических журналах впервые опередила бихевиоральное и, тем более психоаналитическое, направление [10]. Оформлению современной когнитивной психологии предшествовали две когнитивные революции.

Сначала она базировалась на компьютерной метафоре и теории переработки информации. В результате психология, по утверждению Р. Харре, стала наукой о проверке гипотетико-дедуктивных теорий, описывающих ненаблюдаемые (и даже неподдающиеся наблюдению) психические процессы [14]. Мозг человека был персонифицирован, ему стали непосредственно приписывать принадлежащие ранее личности ментальные процессы. В целом человек стал восприниматься как канал переработки информации с ограниченной пропускной способностью [2].

Современная когнитивная психология является результатом второй когнитивной революции. Ее сторонники под психикой понимают собирательный термин, который описывает дискурсивную активность, характерную для данного индивида [14]. По мнению Л. Хьелла и Д. Зиглера, изучение когнитивных процессов (того, как люди перерабатывают доступную им информацию и создают психическую репрезентацию своей реальности) фактически является сегодня доминирующим не только для персоналогии, но и для психологии в целом [15].

Когнитивистика во многом изменила наши представления о месте психологии в системе наук, нарушила баланс между тенденцией к умножению научных школ и их мирным сосуществованием по принципу *status in statu* (государство в государстве) и стремлением к унитарности [4]. Сначала Дж. Брунер объявил когнитивную психологию четвертой силой (после бихевиоризма, психоанализа и гуманистической психологии) [5]. Затем В. Ваарс ограничил количество психологических парадигм до трех: метафизическая (психология сознания), бихевиоральная и когнитивная парадигмы [18]. Наконец, Г. Гарднер определил междисциплинарный статус когнитивной психологии в структуре других когнитивно-ориентированных наук: философии, лингвистики, антропологии и искусственного интеллекта [1]. В результате в «треугольнике наук» Б. М. Кедрова был зафиксирован дрейф психологии в направлении естественных наук. Сбылось научное предсказание Н. Хомского: «Когнитивная революция относится к состояниям разума / мозга и тому, как они обуславливают поведение человека, особенно – когнитивным состояниям: состояниям знания, понимания, интерпретаций, верований и т.д. Подход к человеческому мышлению и поступкам в этих терминах делает психологию и такой ее раздел, как лингвистика частью естественных наук, занимающихся природой человека и ее проявлениями» [1, с. 13–14].

Когнитивная психология, как и другие психологические школы, конечно же, имеет свои достоинства и ограничения. Они достаточно полно изложены Х. Гейвин [3]. и В. А. Янчуком [16; 17]. Когнитивную науку критикуют за ее ярко выраженный позитивизм и рационализм, приоритет ментальных явлений и процессов, множественность исследовательских программ, «уподобление человека компьютеру». Однако, машинное познание (искусственный интеллект) можно рассматривать, как познание путем его воспроизведения и тогда оно тесно связано с психологией [3].

Такой подход в идеале требует глубокого понимания психологии и познаний в области искусственного интеллекта (см. научные публикации В. В. Голенкова). Кроме того, компьютерная метафора, как утверждает Г. В. Лосик, не более чем лемма (вспомогательное утверждение) для когнитивной психологии [9]. Когнитивизм не человека уподобляет компьютеру, а компьютер создает по своему образу и подобию.

Отечественные исследования в когнитивной психологии

В советской психологической литературе когнитивная психология впервые стала предметом специального анализа в работах М. С. Роговина (1977) и Б. М. Величковского и В. П. Зинченко (1979). В 1982 г. вышла в свет книга «первого отечественного когнитивиста» Б. М. Величковского «Современная когнитивная психология». В Российской Федерации с 2004 г. активно работает Межрегиональная ассоциация когнитивных исследований (МАКИ). Каждые два года, меняя географию (Казань, Санкт-Петербург, Москва, Томск и Калининград), она проводит международные научные конференции. В 2012 году в работе Калининградской конференции приняли участие более 500 ведущих специалистов в области когнитивных исследований из 30 стран. Они представили доклады по психологии, лингвистике, нейрофизиологии, педагогике, искусственному интеллекту и нейроинформатике, философии и антропологии.

В разное время на когнитивных форумах выступали Б. М. Величковский, К. В. Анохин, М. Познер, Н. П. Бехтерева, В. П. Зинченко, Р. Харре, лауреаты Нобелевской премии Г. Эдельман и Д. Канеман, М. Хаузер, А. Трейсмэн, Дж. МакКлелланд, Р. Шенк, А. А. Кибрик, Т. Гивон, Д. Чалмерс, Т. Дикон, С. Лалу, К. Каски, Д. Деннет, Ю. И. Александров, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Черниговская.

В белорусской психологической науке когнитивная психология как учебная дисциплина была включена в план подготовки психологов Ю. Н. Карандашевым, затем – Я. Л. Коломинским и А. А. Амельковым как составная часть дисциплины «Современные психологические теории». В новой истории Республики Беларусь были проведены 3 научно-практические конференции по когнитивной психологии (2001, 2002, 2006 гг.). Чтобы свершилась когнитивная революция в белорусской психологии, необходимо, по крайней мере, наличие двух условий Т. Куна. Во-первых, чтобы все учебники по научной психологии приняли когнитивную ориентацию. Во-вторых, чтобы молодые ученые работали над когнитивными темами [10].

Становлению когнитивной психологии в нашей стране во многом способствуют исследования Н. Т. Ерчака, Г. М. Кучинского, Г. В. Лосика, В. А. Поликарпова, Л. Н. Рожиной, В. А. Янчука и переводы С. Б. Бенедиктова. Есть учебное пособие А. П. Лобанова «Когнитивная психология» (Минск, 2008; Минск, Москва, 2012 с грифом МО РБ). В 2005 г. Н. П. Радчиковой защищена первая диссертация, в качестве методологической основы которой заявлена когнитивная парадигма.

От имени программного комитета IV Междисциплинарного семинара по когнитивной науке «Когнитивные штудии: актуальные проблемы когнитивной науки» (18 марта 2013 г.) предлагаем в качестве девиза нашего неформального объединения когнитивистов: 14AA41 – один за всех и все за одного (англ. One for all and all for one) [12]. Компьютерный сленг подчеркивает связь с информационно-кибернетическим подходом, указывает на происхождение когнитивной психологии и на то, что молодое поколение выбирает когнитивизм.

Когнитивная модель познания

Сегодня когнитивная наука изучает человеческий мозг и процессы познания, исследует закономерности усвоения и использования знаний (поведение человека детерминировано его знаниями [2]). Когнитивистика призвана изучать механизмы человеческого познания и научиться воспроизводить их, используя современные технические средства [11]. Когнитивная модель познания предполагает наличие следующих этапов:

1. Обнаружение и восприятие сенсорного стимула (или сигнала).
2. Дискурсивная активность (интерпретация, результатом которой являются вербальные или этологические (телесные) суждения субъекта познания о воспринятых стимулах).
3. Когнитивные структуры репрезентации преобразованных стимулов.
4. Выработка ответных реакций на основе имеющихся когнитивных структур и влияние сформировавшихся структур репрезентации на последующее восприятие входящей информации [7; 14; 18].

Общая когнитивная модель познания легко трансформируется для решения исследовательских задач в других областях психологической науки. Например, в педагогической (теории когнитивного научения) и социальной психологии. Как утверждает В. А. Янчук, с информационно-процессуальной точки зрения познание означает приобретение, организацию и применение знаний через призму основополагающих единиц познавательной активности: категоризацию, прототипы, схемы, скрипты, эвристики, стереотипы, социальные репрезентации [16].

Нам предстоит многое переосмыслить и выучить заново, начиная с определения психологии как «науки о ментальности и ее символическом бытии» [6, с. 216]. Принять когнитивизм как один из «интерпретационных фреймов повестки дня» (термин В. А. Янчука [17 с. 346]). Мы благодарны когнитивной психологии уже за то, что она сделала психологию наукой и вошла составной частью в NBIC-конвергенцию, в структуру взаимообусловленного кластера нано-, био- и инфотехнологий и когнитивной науки (рисунок). Термин «NBIC-конвергенция» отражает новый взгляд научного сообщества на перспективы трансдисциплинарной интеграции знаний и технологий. Ученые начинают осознавать преимущества прямого общения без переводчика с языка общенаучной методологии на диалекты частных наук.

Таким образом, когнитивная психология из частного философского дискурса, из лабораторий искусственного интеллекта и его моделирования перешла в глобальную гуманитарно-технологическую практику [8]. Когнитивные теории долговечны и практичны, они выдерживают проверку временем и способны к совершенствованию [3].

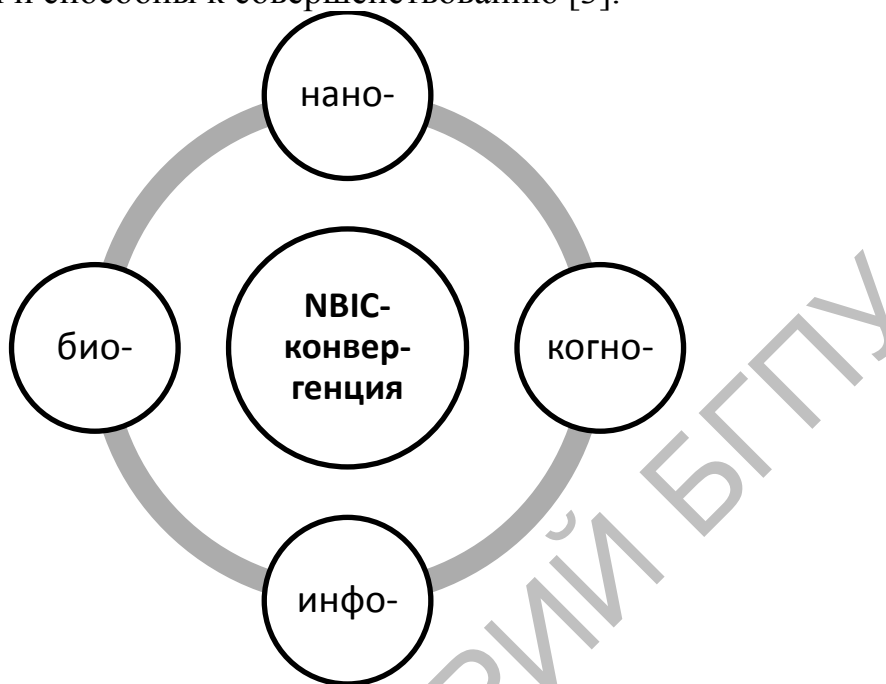


Рисунок – Трансдисциплинарная модель NBIC-конвергенции

Вопреки границам дисциплинарной принадлежности и приверженности к разным научным школам, сегодня нас объединяет когнитивная парадигма, теория и методология когнитивной науки. Прав Р. Солсо, сколь бы ни были впечатляющи последние достижения, ... все лучшее еще впереди [13]. Когнитивная психология – не другая психология, это и есть психология сегодня. Не отрекаясь от прошлого, через ограниченность настоящего мы вместе прокладываем дорогу в будущее.

Основная литература:

3. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
4. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

Тема 2 **Интеллект и когнитивные стили**

ЛЕКЦИЯ 2-3.

План:

1. Понятие и виды интеллекта.
2. Факторы развития интеллекта.
3. Линии в психологии интеллекта. Теории интеллекта.
4. Теория социального интеллекта Дж. Гилфорда.
5. Общая характеристика когнитивных стилей.

Наглядные и методические пособия

1. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания: В 2 т. М., 2006.
2. Лобанов, А.П. Когнитивная психология. М: Мн., 2012.
3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. М., 1996.
4. Психология XXI века; под ред. В.Н. Дружинина. СПб., 2004.

Управляемая самостоятельная работа студентов

Эссе «Мой вербальный интеллект».

Формы контроля знаний

Выборочный опрос и анализ выступлений на семинарских занятиях.
Диагностика вербального интеллекта и когнитивных стилей.

ПСИХОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Понятие интеллекта, несмотря на его междисциплинарный характер и статус культурного феномена, трудно поддается определению.

Различные грани интеллекта находят отражение в его дефинициях:

- интеллект – это способность хорошо оценивать, понимать и рассуждать, используя при этом здравый смысл, адаптивные возможности и инициативность (А. Бине);
- интеллект – это комбинированная и глобальная способность индивидуума к адекватным поступкам, здравому мышлению и эффективному взаимодействию с окружающей действительностью (Д. Векслер);
- интеллект – форма организации индивидуального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего (М.А. Холодная).

В психологии в отличие от философии эмпирические исследования интеллекта всегда опережали разработку его теорий или моделей. Как утверждает А. Анастаси (2002), идея разработки тестов интеллекта возникла из необходимости дифференцировать норму и умственную отсталость. Именно французские врачи (Эскироль, Сеген) не только предложили

классификацию умственной отсталости, но и предсказали использовать язык в качестве критерия интеллектуального развития.

Английский антрополог и психолог Ф. Гальтон гипотетически предположил влияние наследственности на развитие интеллекта, ввел в научный обиход термин «тест» и даже апробировал первые тесты-измерения (рост, окружность головы) и тесты-испытания (время реакции, сенсорные различения). Основоположником тестологии интеллекта принято считать американского психолога Дж. Кеттелла. Первые стандартизированные тесты интеллекта были разработаны А. Бине и Т. Симоном.

Немецкий психолог В. Штерн ввел понятие коэффициента интеллекта (IQ) как отношение умственного возраста к хронологическому возрасту, умноженное на 100. В дальнейшем тест Бине – Симона был адаптирован в США группой психологов под руководством Л. Термен. Сегодня многие тесты интеллекта предполагают перевод сырых баллов в IQ-баллы, что позволяет соотносить полученные по разным методикам результаты и пользоваться общей шкалой: низкий (до 89), средний (от 90 до 119) и высокий (от 120) интеллект.

ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА

Линия Спирмена. Первую собственно психологическую теорию интеллекта предложил Ч. Спирмен. Она получила название двухфакторной теории интеллекта. Ч. Спирмен экспериментально обосновал иерархию двух факторов: общего (генерального) и специфического фактора интеллекта. Двухфакторная теория интеллекта Ч. Спирмена оказала влияние на дальнейшую разработку теорий и моделей интеллекта. Так, Р. Кеттелл на основании факторного анализа выделил 5 факторов, два из которых характеризуют g-фактор Ч. Спирмена.

Общий интеллект состоит из двух подфакторов: кристаллизованный и текущий интеллект. Кристаллизованный интеллект – результат образования и культурных влияний, он связан с накоплением знаний и навыков (с памятью и осведомленностью) и проявляются в тестах на тезаурус и на общую информированность. Текущий интеллект характеризует биологические возможности нервной системы, он обеспечивает обработку текущей информации, понимание абстрактных отношений в процессе индуктивного рассуждения, в аналогиях и тестах на завершение последовательностей.

Кроме этих двух интеллектуальных базовых способностей он выделил три дополнительных фактора: визуализация (способность манипулировать зрительными образами при решении дивергентных задач); память (способность сохранять и воспроизводить информацию) и скорость (способность поддерживать высокий темп интеллектуальной деятельности) (Холодная, 2002).

Однако результаты факторной аналитической проверки модели Р. Кеттелла показали, что разделение общего интеллекта на два типа умственных способностей недостаточно обосновано и носит условный

характер. Оба фактора – кристаллизованный и текучий – примерно с одинаковым весом могут входить в одни и те же тесты (тест аналогий и формальных рассуждений). Л. Хамфрейс реинтерпретировал данные Р. Кеттелла и получил единый, так называемый интеллектуально-образовательный фактор.

Г.Ю. Айзенк (1995) проинтерпретировал фактор g как скорость переработки информации центральной нервной системой, или как умственный темп. Тем самым, он сделал шаг в сторону информационного подхода и одновременно к поиску физиологических коррелят интеллекта.

Дж. Равен исходил из положения о том, что умственные способности включают два компонента: продуктивный (способность выявлять связи и отношения, приходить к выводам, непосредственно не представленным в заданной ситуации) и продуктивный (способность использовать прошлый опыт и усвоенную информацию). Принято считать, что разработанный Дж. Равеном тест «Прогрессивные матрицы» в чистом виде диагностирует g-фактор. Впоследствии успешность выполнения теста Равена стали интерпретировать как способность к научению на основе обобщения (концептуализации) собственного опыта в условиях внешних указаний (Холодная, 2002).

Фактор g широко представлен в иерархической модели интеллекта Ф. Вернона. Он занимает верхнюю часть иерархии способностей, далее следуют основные группы факторов – вербально образовательный и пространственно-практический. Третий уровень представлен совокупностью субфакторов: вербальным, числовым и креативным, а также факторами технической осведомленности, пространственным и ручных навыков. Четвертый уровень иерархической организации соответствует s-факторам Ч. Спирмена. Общий интеллект как совокупность вербальных и невербальных субтестов имеет место в известной методике Д. Векслера.

Всех психологов, которые вслед за Ч. Спирменом признают наличие общего интеллекта, М.А. Холодная относит к «линии Спирмена».

Линия Терстоуна. Ряд авторов высказали сомнение по поводу существования генерального фактора и стали вместо него выделять группы факторов. Так, Л. Терстоун на основании исследования различных сторон общего интеллекта выделил семь групп факторов, которые он назвал первичными умственными потенциями: числовой фактор, вербальное восприятие, вербальная гибкость скорость или быстрота восприятия, пространственный фактор, ассоциативная память, способность к индуктивному и дедуктивному мышлению.

Наиболее дифференцированно к проблеме структуры интеллекта подошел американский психолог Дж. Гилфорд. На основании теоретических рассуждений он предложил 15-факторную (4+5+6) модель интеллекта, которую изобразил графически в виде прямоугольного параллелепипеда. Дж. Гилфорд исходил из трех характеристик (сторон) интеллектуальной

деятельности: о чем мы думаем (содержание), как мы думаем (операции) и к чему приводит конкретное умственное действие (результат). На трех видимых сторонах параллелепипеда он зафиксировал (Рис. 1):

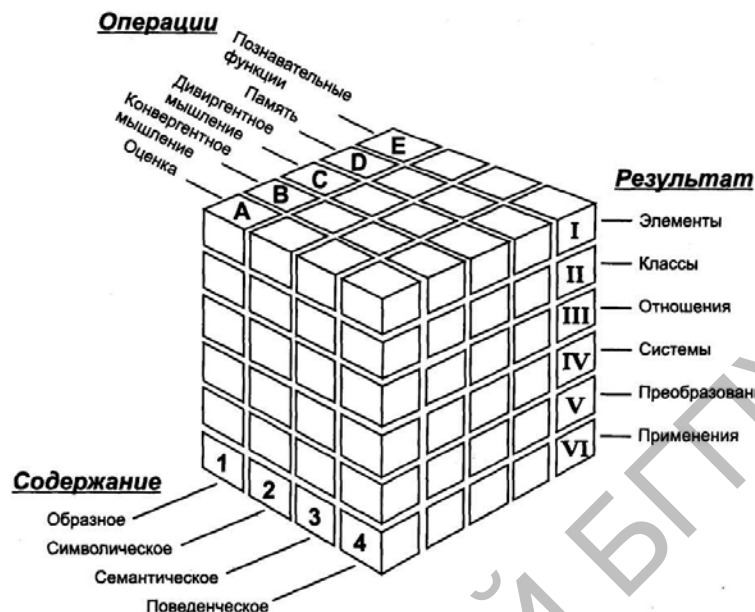


Рис. 1. Структура интеллекта по Дж. Гилфорду

Каждый подфактор характеризуется сочетанием категорий: по одной из каждой плоскости. Всего данная модель дает основание говорить о наличии 120 специфических способностей ($4 \times 5 \times 6$). На сегодня 100 из них нашли практическое подтверждение.

С начала 80-х гг. XX в. некоторые психологи стали рассматривать интеллект как сложную систему. Так возникли первые системные теории интеллекта. Наиболее известны – теория множественности форм интеллекта Г. Гарднера и триархическая теория интеллекта Р. Стернберга.

Психологов, которые вслед за Л. Терстоуном не признают наличие общего интеллекта и придерживаются положения о множественности его форм, М.А. Холодная относит к «линии Терстоуна».

Психология когнитивных стилей

Понятие когнитивного стиля. Общая характеристика когнитивных стилей. Полезависимость – полenezависимость. Импульсивность – рефлексивность. Ригидность – гибкость познавательного контроля. Когнитивные стили и интеллект.

Тема 3 Сенсорно-перцептивный уровень

ЛЕКЦИЯ 4-6.

Лекция 4. Ощущения

План:

1. Понятие сенсорно-перцептивных процессов.
2. Сравнительная характеристика ощущений и восприятия.
3. Этапы возникновения ощущений.
4. Виды и свойства ощущений.
5. Понятие репрезентативной системы.

Лекция 5. Восприятие

План:

1. Понятие и виды восприятия.
2. Теории восприятия.
3. Когнитивный подход к исследованию восприятия.
4. Экологический подход Дж. Гибсона.

Лекция 6. Внимание

План:

1. Понятие внимания.
2. Виды внимания.
3. Классические теории внимания.
4. Современные теории внимания.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Управляемая самостоятельная работа студентов

План-конспект книги Дж. Гибсона «Экологический подход к восприятию».

Формы контроля знаний

Выборочный опрос и анализ выступлений на семинарских занятиях.
Диагностика репрезентативной системы.

СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ

В структуре сенсорно-перцептивных процессов в настоящее время принято выделять сенсорные, перцептивные процессы и информационный поиск. В контексте сенсорно-перцептивных процессов можно также рассматривать экстрасенсорные феномены, телекинез и телепатию, процессы, которые относятся к предмету парапсихологии.

Сенсорные процессы (ощущения) – процесс отражения отдельных свойств предметов и явлений окружающего мира и внутренних состояний организма при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Перцептивные процессы (восприятие) – процесс целостного отражения предметов и явлений окружающего мира и внутренних состояний организма при их непосредственном воздействии на органы чувств.

В современной психологии разграничение сенсорных и перцептивных процессов осуществляется по двум основным критериям: критерию целостности и предметности образа. Ощущения отражают частичное соотношение с объектом, восприятие – целостное отражение.

Информационный поиск – процессы, характеризующие скоростные, временные и пространственные параметры ощущения и восприятия. Термин информационный поиск находит широкое применение в теориях обнаружения и обработки сенсорно-перцептивных сигналов.

Ощущения

Психофизика ощущений. Психофизика – наука об измерении ощущений, изучающая количественные отношения между интенсивностью раздражителя и силой ощущения.

Основной психофизический закон. Г. Фехнер предпринял попытку разработать точный количественный метод измерения ощущений (душевных явлений). То, что сильные раздражители вызывают сильные ощущения, а слабые раздражители – слабые ощущения, было известно давно. Задача состояла в том, чтобы определить величину ощущения для каждого предъявляемого раздражителя. Опираясь на закон Бугера-Вебера и на собственное допущение о том, что ощущение раздражителя представляет собой накопленную сумму равных приращений ощущения, Г. Фехнер получил следующее уравнение:

$$R = c \log \frac{I}{I_0},$$

где R – величина ощущения; c – константа, величина которой зависит от основания логарифма и от отношения Вебера; I – интенсивность раздражителя; I_0 – абсолютный порог интенсивности.

Названное выше уравнение получило название *основного психофизического закона*, или закона Вебера-Фехнера, согласно которому ощущения описываются кривой уменьшающегося прироста (или логарифмической кривой).

Позже американский психофизик С. Стивенс установил степенной, а не логарифмический, характер зависимости между силой ощущения и интенсивностью раздражителя:

$$R = c(I - I_0)^n,$$

где R – сила ощущения; I – интенсивность раздражителя; I_0 – величина абсолютного порога ощущения; c – константа; n – показатель степени, зависящей от модальности ощущений (значения приводятся в справочниках).

Обобщенный психофизический закон, предложенный Ю. Забродиным, учитывал тот факт, что характер зависимости между ощущениями и воздействующими раздражителями обусловлен осведомленностью человека о процессах ощущения. Исходя из этого, Ю. Забродин ввел в формулу закона С. Стивенса показатель z , характеризующий степень осведомленности:

$$\frac{\Delta R}{R^z} = K \frac{\Delta I}{I}.$$

Из формулы видно, что при $z = 0$ формула обобщенного закона Ю. Забродина принимает вид закона Вебера-Фехнера, а при $z = 1$ – закона Стивенса.

Поставив задачу измерения ощущений, Г. Фехнер предполагал, что человек не способен непосредственно количественно оценить их величины. Поэтому он предложил косвенный способ измерения – в единицах физической величины стимула. Величина ощущения представлялась как сумма едва заметных его приращений над исходной точкой. Для ее обозначения Г. Фехнер ввел понятие порога ощущений, измеряемого в единицах стимула. Он различал абсолютный порог чувствительности и различительный (дифференциальный) порог.

Виды ощущений. В психологии имеют место различные подходы к классификации ощущений. Традиционный подход предполагает выделение видов ощущений по числу органов чувств: зрительные, слуховые, вкусовые, осязательные и обонятельные ощущения. Однако эта классификация не является исчерпывающей. В настоящее время в основу классификации ощущений положены два основных принципа – систематический и генетический.

Систематическая классификация была предложена английским физиологом Ч. Шеррингтоном. Взяв за основу характер отражения и место расположения рецепторов, он разделил все ощущения на три группы: экстероцептивные, проприоцептивные и интероцептивные. Наиболее многочисленную группу составляют *экстероцептивные ощущения*, отражающие свойства предметов и явления окружающего мира и возникающие при воздействии раздражителя на рецепторы, расположенные на поверхности тела. Среди ощущений данной группы выделяют: контактные и дистантные. Для возникновения контактных ощущений необходимо непосредственное воздействие объекта на рецептор. Для дистантных ощущений не нужен непосредственный контакт с объектом, так как рецепторы реагируют на раздражения, идущие от удаленных на некоторое

расстояние предметов. Примерами такого рода ощущений являются зрительная и слуховая чувствительность.

Проприоцептивные (лат. proprius – собственный) *ощущения* – это ощущения, отражающие движения и расположение тела в пространстве, благодаря рецепторам, расположенным в мышцах, связках и вестибулярном аппарате. Проприоцептивные ощущения, в свою очередь, делятся на кинестетические (двигательные) и статические, или ощущения равновесия.

Интероцептивные (органические) *ощущения* – это ощущения, возникающие при воздействии раздражителя на рецепторы во внутренних органах и тканях, и отражающие внутренние состояния организма.

Возможен иной подход к классификации ощущений – по соответствующим им органам чувств (по модальности). В связи с этим можно привести высказывание французского философа Д. Дидро: «Наши чувства – клавиши, по которым ударяет окружающая нас природа».

Слуховые ощущения возникают под воздействием раздражителя – звуковой волны – на орган слуха. Физический раздражитель, воспринимаемый человеком как звук, состоит из изменений давления воздуха. Орган слуха выполняет функцию преобразования таких изменений давления воздуха в изменения электрической активности нейронов.

Зрительные ощущения возникают при воздействии электромагнитных волн на зрительный рецептор – сетчатку глаза. В центре сетчатки распложены особые нервные клетки – колбочки, обеспечивающие ощущение цвета. На периферических участках сетчатки находится иной вид нервных клеток – палочки, характеризующиеся высокой чувствительностью к переходам яркости. Колбочки представляют собой аппарат дневного зрения, палочки – ночного (сумеречного) зрения. Специфическими модальностями зрительного ощущения выступают светлота, цветовой тон и насыщенность. Зрительные ощущения оказывают существенное воздействие на все стороны жизнедеятельности человека.

Хеморецепция – сенсорный механизм отражения вкуса и запаха, которые способны функционировать как единая система обнаружения и отбора пищи. Вкус и обоняние выполняют разные, хотя и взаимосвязанные функции. Обонятельные ощущения все же относятся к разряду дистантных, и отражают отдельные свойства физических объектов, расположенных на расстоянии от человека. Вкусовые ощущения, напротив, являются контактными: они возникают, когда носитель вкуса (например, пища) уже находится в носу.

Обонятельные ощущения, как и вкусовые, возникают на основе химической стимуляции. Летучие химические вещества вызывают ощущения запаха двумя способами: или вызывая реакцию отторжения, или в зависимости от физиологического состояния организма – приятное или неприятное ощущение. Различие кроется не в процессах обнаружения химических веществ, а в контексте этого обнаружения на дальнейших этапах переработки информации в нервной системе.

Кожные ощущения являются результатом воздействия раздражителя на рецепторы, расположенные на поверхности нашей кожи. Кожные рецепторы реагируют на стимуляцию трех видов: давление, или прикосновение, температуру и боль. В соответствии с этим к кожным ощущениям относят тактильные, температурные и болевые.

Тактильные ощущения – это ощущения прикосновения. Наибольшая острота тактильной чувствительности характерна для частей тела, активно осуществляющих двигательные функции. Это кончики пальцев рук и ног, кончик языка, гораздо менее чувствительны живот и спина.

Изменение ощущений, их взаимодействие и адаптация. Наши ощущения могут претерпевать изменения, как под воздействием окружающей среды, так и в результате изменения состояния организма.

Взаимодействие ощущений – это процесс изменения чувствительности данного анализатора под влиянием раздражителей, воздействующих на другие анализаторы. Общая закономерность их взаимодействия состоит в следующем: слабые раздражители при их взаимодействии повышают, а сильные, напротив, понижают чувствительность анализаторов. К видам взаимодействия ощущений относятся явления сенсibilизации, синестезии, контраста и компенсации.

Сенсibilизация – повышение чувствительности анализаторов под влиянием внутренних (психических) факторов. Если сенсibilизация – это повышение чувствительности, то обратный процесс – понижение чувствительности одних анализаторов в результате сильного возбуждения других – называется десенсibilизацией. *Синестезия* – явление при котором ощущения одной модальности возникают под воздействием раздражителя другой модальности.

Контраст ощущений – повышение чувствительности к одному раздражителю при его сопоставлении с раздражителем противоположного типа. *Адаптация* – изменение чувствительности анализатора в результате его приспособления к интенсивности и продолжительности воздействия раздражителя. Принято выделять три вида адаптации: полное исчезновение ощущений, притупление и повышение чувствительности.

ВОСПРИЯТИЕ

Репрезентативные системы и каналы восприятия информации. На этапе обнаружения сенсорного стимула наибольшее значение имеет репрезентативная система человека, опираясь на которую, мы воспринимаем и утилизируем информацию, поступающую из внешнего мира. Существуют два подхода к типологии репрезентативных систем: по ведущей модальности восприятия и по их соотношению. Репрезентативная система является визуальной, если доминирует визуальный канал и восприятие зрительных образов; аудиальной – образы, основанные на слуховых впечатлениях; кинестетической, если преобладают образы моторно-двигательной модальности восприятия. Соответственно можно говорить об осмической и

вкусовой репрезентативной системе. Принято также выделять так называемую дигитальную репрезентативную систему, которая основана на аналитическом восприятии и характерна для личности, думающей логически уже в процессе непосредственного восприятия информации. В тоже время каждый из нас способен одновременно видеть, слышать, ощущать, различать запахи и вкусы. Восприятие неоднородно, но целостно. Поэтому репрезентативную систему человека иногда называют по трем наиболее выраженным каналам восприятия.

Общие закономерности и свойства восприятия. Различные виды восприятия имеют свои специфические свойства. Но кроме внутривидовых свойств восприятия существуют следующие общие свойства: предметность, избирательность, целостность, константность, структурность, осмысленность и обобщенность, апперцепция.

Предметность восприятия заключается в том, что психические образы предметов человек осознает не как образы, а как реальные предметы, объективируя их. Предметность восприятия означает адекватность, соответствие образов восприятия реальным предметам действительности.

Избирательность означает преимущественное выделение объекта из фона, при этом фон выполняет функцию системы отсчета, относительно которой оцениваются другие качества воспринимаемого предмета как фигуры.

Целостность восприятия – это отражение предмета в качестве устойчивой совокупности элементов, даже если отдельные ее части в данных условиях не наблюдаются.

Константность восприятия – это независимость отражения объективных качеств предметов (величины, формы, цвета) от измененных условий их восприятия – освещенности, расстояния, угла зрения.

Законы организации восприятия. Исходя из того, что одним из основных свойств восприятия является целостность, в психологии значительное внимание уделяется исследованиям организации восприятия, в частности, принципам (законам) перцептивной группировки. Наиболее полно данная проблема изучалась в гештальтпсихологии, которая базировалась на положении: целое больше суммы его частей. Самый важный из этих принципов состоит в том, что любой образ или предмет воспринимается как фигура, выделяющаяся на каком-то фоне.

Закон близости: те части зрительного образа, которые находятся вблизи друг от друга, имеют тенденцию восприниматься как целое. Так, чем ближе друг к другу расположены две фигуры, тем больше тенденция к их перцептивной группировке.

Закон сходства. Согласно М. Вертгеймеру, при прочих равных условиях, если несколько одинаковых раздражителей предъявлены совместно, существует тенденция видеть данную форму так, что сходные элементы объединяются в группы.

Закон замкнутости. Под замкнутостью понимается то, что, при

прочих равных условиях, элементы, образующие замкнутую фигуру или целое, будут организовываться вместе или группироваться, а недостающие детали некоторой фигуры дополняться.

Закон хорошего продолжения. Когда прямая или кривая линия продолжается от любой точки, не меняя значительно своей кривизны, можно сказать, что она имеет плавное продолжение (переход). Согласно закону хорошего продолжения части зрительного образа группируются так, чтобы нарушения плавных линий были минимальными.

Закон прегнатности (хорошей формы). Последователи гештальтпсихологии были убеждены, что все принципы группировки являются проявлением тенденции перцептивной организации быть «хорошей», «простой», «стабильной», «внутренне непротиворечивой», «симметричной», или используя немецкое слово, введенное гештальтпсихологами и включающее все эти понятия, «прегнантной». Прегнантность означает значимость, содержательность; передающее суть чего-то. Другими словами, имеет место предпочтение простейшей перцептивной организации.

Иллюзии восприятия. *Иллюзии* – это ложное или искаженное восприятие окружающей действительности, которое заставляет воспринимающего испытывать чувственные впечатления, несоответствующие действительности и склоняет его к ошибочным суждениям об объекте восприятия. Искаженное означает, что видимое (или слышимое, осязаемое) нами не соответствует объективной ситуации и может быть устранено, например измерением. Исходя из приведенного выше определения, можно выделить два типа иллюзий: те, которые основываются на определенных физических условиях, и те, которые обусловлены психологически. Примерами первого рода являются миражи или искаженное восприятие, связанное с восприятием предметов в воде или через призму. Объяснение таких иллюзий лежит вне психологии.

В настоящее время нет общепризнанной психологической классификации иллюзий восприятия. Иллюзии имеют место во всех сенсорных модальностях.

Виды восприятия. В психологической науке чаще всего встречаются следующие классификации видов восприятия: в зависимости от объекта восприятия, по преобладающей роли того или иного анализатора, по формам существования материи, по продолжительности перцептивного процесса.

В зависимости от особенностей воспринимаемого объекта выделяют такие виды, как восприятие предметов, восприятие речи или музыки и восприятие человека человеком. Восприятие человека человеком носит специальное название «социальная перцепция» и является профессионально значимым качеством психолога.

В зависимости от ведущей роли определенного органа чувств (анализатора), или по модальности восприятия, различают зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное и вкусовое восприятие.

По продолжительности перцептивного процесса восприятие подразделяют на симультанное, то есть одномоментное и сукцессивное, или развернутое во времени. По форме существования материи принято выделять восприятие пространства, движения, цвета, времени.

Восприятие пространства – это отражение формы, величины (протяженности), глубины и удаленности предметов.

Восприятие движения – это отражение изменения положения объекта в пространстве и во времени, то есть его направленности и скорости. Оно является результатом одновременного отражения и объекта, и события. В настоящее время в психологии наиболее признаны две гипотезы, объясняющие механизм восприятия движения.

1. Восприятие движения осуществляется благодаря перемещению образов предметов на сетчатке глаза. Эта гипотеза лучше объясняет так называемое «реальное (физическое) движение», механизм которого основан на стробоскопическом эффекте. Отображение предмета возникает на сетчатке как перцептивном поле статичного глаза. Затем по сетчатке перемещаются образы движущихся предметов в соответствии с эффектом мультипликации.

2. Восприятие движения является результатом движения глаз. Так, в эксперименте Мэттина испытуемым закапывали в глаза химическое вещество, временно вызывающее паралич глазных мышц. В результате при восприятии подвижных объектов ученый получал статичный глаз, а у испытуемых возникал эффект «прыгающего мира». Исходя из этой гипотезы, трудно объяснить спровоцированное (вызванное) движение, когда движущийся предмет вызывает движение другого неподвижного предмета. Например, иллюстрация теории относительности: движущийся поезд за окном и вы внутри неподвижного вагона.

Восприятие цвета. Мы не осознаем, что цвет – не объективная категория, а элемент наших ощущений, восприятия и переживаний. В настоящее время принято различать физику, физиологию и психологию цвета. С точки зрения физики, цвет – это длина волны. Волны разной длины вызывают ощущения определенного цвета. Согласно *физиологии цвета*, свет проходит через роговицу и хрусталик и попадает на сетчатку. Сетчатка состоит из фоторецепторов: палочек и колбочек. Колбочки концентрируются в желтом пятне, а палочки – по бокам от него. Цвет различают колбочки. Они избирательно чувствительны к синей, зеленой и желто-красной части спектра. Палочки почти не различают цвета, а реагируют на свет.

Психология цвета. Связь между цветовым тоном и семантическими характеристиками (предпочтениями) носит нелинейный характер. Именно нелинейность этих связей порождает необъяснимые, на первый взгляд, противоречия в выводах разных исследователей относительно привлекательности теплого и холодного полюсов спектра. Наиболее полно предположение о том, что предпочтение определенного цвета выражает

определенное физиологическое и психическое состояние, изучил известный швейцарский психолог и психотерапевт М. Люшер.

На основании статистики как результата исследований, проведенных на здоровых людях, М. Люшер и его последователи составили так называемый нормативный цветовой ряд: красный (3) – зеленый (2) – синий (1) – фиолетовый (5) – коричневый (6) – желтый (4) – серый (0) – черный (7). Позднее немецкий психолог Г. Вальнефер на основании ранжирования цветов до и после аутогенной тренировки, установил другой ряд, названный «аутогенной нормой»: красный (3) – желтый (4) – зеленый (2) – фиолетовый (5) – синий (1) – коричневый (6) – серый (0) – черный (7). В настоящее время оба цветовых ряда считаются нормативными.

Психологические теории цвета. Одной из первых теорий, объясняющих воздействие цвета на человека, является теория доминирующего цвета. Авторы этой теории исходили из предположения, что есть такой цвет, воздействие которого более выражено, чем воздействие других цветов.

В основу теории динамического цвета была положена идея относительной самостоятельности цветов и создания, на основе их восприятия, эмоционального напряжения. По такому пути пошли американские психологи. Они предположили, что если помещение выкрасить в белый цвет, то это будет способствовать сохранению чистоты. Этим же можно объяснить цвет детской одежды, в котором преобладают яркие оранжево-красные тона: цель – не формирование вкуса, а привлечение внимания.

Теория трехмерного видения, или теория природосообразного круга направлена на то, чтобы доставить эмоциональную радость. Она учитывает сочетание цветов, цвета и фона, максимально приближаясь к естественной природе: от солнца – к небу, от неба – к земле. От красного и желтого – к голубому и зеленому, а от них – к темным тонам. Французские психологи полагают, что белый потолок ненатурален, он должен быть солнечно-желтым. Несущие конструкции не должны быть белыми: природа не знает белых конструкций, как и зеленый вертикалей. Другими словами, восприятие цвета должно способствовать соединению человека с природой, восприятие цвета нельзя рассматривать вне восприятия пространства.

Восприятие времени – это субъективное отражение длительности, скорости и последовательности реальных явлений. Вопрос о природе времени привлекал и привлекает к себе внимание философов, физиков, биологов и даже писателей. Восприятие времени – это уникальный вид перцепции, являющийся результатом продолжительности (длительности) события.

Как утверждает Х. Шиффман, восприятие времени – странная перцепция, оно имеет скорее когнитивную, чем физическую или нейронную основу. Действительно, нет ни очевидных сенсорных рецепторов или органов, предназначенных для восприятия времени, ни каких-либо

непосредственно наблюдаемых ощущений, вызываемых специфическими стимулами, связанными со временем. Как справедливо заметил Р. Fraisse: «Продолжительность не существует ни в самой себе, ни вне самой себя, а присуща тому, что длится».

В связи с длительностью восприятия времени принято различать собственно восприятие времени (до 10 секунд) и суждение о времени (более 10 секунд). При восприятии времени люди склонны преуменьшать или преувеличивать астрономическое время. Преуменьшение времени – всегда результат доминирования возбуждения над торможением и, как правило, сопровождается переживанием положительных эмоций. Преувеличение времени связано с преобладанием процессов торможения, которые возникают в результате воздействия однообразных раздражителей, и, как правило, сопровождаются переживанием негативных эмоций.

Биологическая гипотеза восприятия времени Г. Хогланда. Циклическая природа многих физиологических процессов и, как следствие, поведения, хорошо известна. Например, определенному циклу соответствует изменение температуры тела человека. Речь может идти также о так называемом суточном ритме человека, который составляет 24,18 часа. Исходя из этого, существует предположение, что в нервной системе имеет место определенный механизм восприятия времени – некие биологические часы. Действительно, периодичность свойственна электрической активности мозга, биению пульса и сердцебиению, дыханию и терморегуляции. Результаты исследования влияния температуры и метаболических процессов как наиболее стабильных физиологических функций организма были положены в основу гипотезы восприятия времени Г. Хогланда, согласно которой в мозге существуют некие биологические часы, регулирующие обменные процессы в организме и влияющие на восприятие времени.

Когнитивная теория восприятия времени Роберта Орнштейна. Создавая теорию восприятия времени, Р. Орнштейн исходил из того, что психологическое время определяется количеством и сложностью сохраненной в памяти информации. Все как в компьютере: для хранения более сложной информации, потребуется больше места, как и для информации не однородной, состоящей из разных фрагментов. Чем больше объем сохраняемой информации, тем более продолжительным кажется промежуток времени.

Когнитивно-аттенционная теория восприятия времени. Сторонники этой теории считают, что восприятие времени непосредственно зависит от центра внимания. Психологическое восприятие времени обусловлено двумя независимыми друг от друга механизмами внимания: 1) *невременным механизмом обработки информации* о происходящих когнитивных событиях; 2) *когнитивным таймером*, кодирующим и обрабатывающим информацию о времени.

Теории восприятия. Согласно классическим теориям восприятия, об объектах окружающей нас действительности мы узнаем не из зрительных и

слуховых ощущений, а из сложных перцептивных образов, возникающих в результате научения.

Структурализм. В. Вундт, разрабатывая основы экспериментальной психологии, опирался на методологию естественных наук, известную как структурализм. Особое внимание это направление уделяло изучению базовых элементов материи, например, атомов и молекул.

Программу исследования восприятия в рамках этого направления предложил американский психолог Э. Титченер. Его вариант структуралистского подхода предусматривал поиск «элементов» сознания путем аналитической интроспекции: наблюдатель-испытуемый описывал свои переживания при выполнении задачи разложения образа предъявленного объекта на максимально простые составляющие. Э. Титченер предполагал, что именно таким способом можно добраться до элементарных ощущений, атрибутами которых являются их качество, интенсивность, длительность, протяженность и ясность.

Близкие идеи развивал В. Вундт, хотя он ограничивался выделением только двух атрибутов ощущений: качества и интенсивности. Как и Э. Титченер, он считал, что восприятие – это нечто большее, чем простая сумма ощущений, поскольку последние не содержат информации о прошлом опыте и о значении сознательного образа. В. Вундт описывал процесс комбинирования элементарных ощущений в терминах фузии, ассимиляции, контраста и усложнения, а также апперцепции, или творческого синтеза, объединяющего процессы восприятия, воображения и памяти.

Функционализм. Этот подход рассматривает восприятие не с точки зрения результирующего образа и составляющих его компонентов, а со стороны самого перцептивного процесса. Другими словами, образ восприятия понимается как функция перцептивной системы.

Гештальттеория восприятия. Гештальтпсихология базируется на философии холизма, центральным положением которого является известное утверждение, что целое больше его частей. Такой подход можно проиллюстрировать так называемым «гештальтистским треугольником». Несмотря на то, что нарисованы только три точки, наше сознание произвольно достраивает изображение до целого – треугольника. С точки зрения гештальтпсихологов, структурализм, рассматривая восприятие как простую сумму ощущений, игнорирует такую категорию как связь между элементами воспринимаемого объекта.

Теории перцептивной установки. **Сенсорно-тоническая теория поля** была предложена американскими исследователями Уопнером и Вернером (1952) для интерпретации большого количества фактов и феноменов пространственного восприятия как результата интеграции всей совокупной сенсорной информации, исходящей, как от объекта, так и от самого субъекта. Всякое восприятие есть отношение между психофизическим стимулом и состоянием организма, и имеет сенсорно-тоническую природу. Эта система обычно находится в равновесии, а при нарушении этого состояния стремится

восстановить его путем изменения одного из параметров. При постоянном стимуле это происходит за счет изменения состояния организма, которое может выражаться в формах как соматотонической, так и перцептивной активности. В целом, природа сенсорно-тонического события, как утверждает В.И. Белопольский, остается скорее гипотетическим конструктом, чем психофизиологическим фактом.

Теория фиксированной установки грузинского психолога Д.Н. Узнадзе объясняет организующую роль предшествующего опыта в форме потребностных или предметных ожиданий, преднастроек, большей частью неосознанных по отношению к актуальным (ситуационным) сенсорным данным. Основой теории послужили эксперименты с фиксированной установкой, проводимые на материале восприятия веса, звуков, величины. Другими словами, Д.Н. Узнадзе рассматривает установку не как непосредственную субъективную обработку сенсорного воздействия, а как определенную интенциональную активность субъекта в определенной ситуации (Узнадзе, 1961; Натадзе, 1960).

Теория перцептивной готовности американского психолога Дж. Брунера (1957) рассматривает восприятие как процесс категоризации. Поступивший сигнал сличается с соответствующим образом (лучше или хуже) «подготовленной» категорией, которая определяет условия, необходимые для подтверждения или опровержения перцептивной гипотезы. Стратегии процесса решения включают несколько стадий: первичную, грубой категоризации, поиска дополнительных признаков, промежуточной и окончательной проверки. На готовность категорий оказывает влияние контекст, степень знакомства с объектом и актуальные потребностные установки.

Предлагаются четыре механизма, обеспечивающие перцептивную готовность: группировка и интеграция; упорядочение альтернатив; установление соответствия и блокировка «входов». Психологи, которые объединились вокруг данного теоретического подхода, получившего название «Новый взгляд», внесли существенный вклад в экспериментальное исследование перцептивных процессов, а так же влияния личностных особенностей на восприятие объектов окружающей действительности.

Теории активного восприятия. Моторная теория восприятия. Роль моторной активности в восприятии, особенно в зрении и гаптике (активном осязании), признавалась многими исследователями. Одна из крайних позиций, рассматривающая познокинестетические ощущения в качестве источника и основы пространственного и гностического чувственного образа, получила название моторной теории восприятия. Она базируется на изучении процессов ощупывания и рассматривания в целях опознания, когда пальцы следуют по граням предъявленного объекта, а глазные фиксации распределяются на углах и контурах фигур и на наиболее значимых и информативных зонах объекта. Так, Д. Нотон и Л. Старк (1974) установили, что при рассматривании сюжетной картинки в целях запоминания, человек

вновь и вновь перемещает взор по одному и тому же стабильному маршруту, но индивидуально обусловленному у разных людей. Схемы осмотра разных картинок одним и тем же наблюдателем так же не совпадали. Согласно выдвинутой авторами гипотезы, отдельные элементы внутреннего отображения объекта связаны между собой в последовательность («кольцо признаков») следами тех движений глаз, которые необходимы для перехода от одного элемента к другому при непосредственном восприятии.

В настоящее время моторная теория восприятия не имеет достаточно широкого экспериментального применения.

Праксеологический подход. Решение фундаментальных проблем восприятия может быть найдено при изучении процесса его развития в онтогенезе. Ж. Пиаже (1961) предложил рассматривать развитие восприятия как определенного рода деятельность, организующую и обогащающую взаимосвязи между элементами в сенсорном поле. Экспериментальные данные, полученные в рамках этого направления исследований на детях разного возраста, позволили выделить стадии и тенденции развития восприятия.

Развитие восприятия происходит на протяжении всего детского возраста, все больше обогащаясь опытом разнообразной перцептивной деятельности и преодолевая эффекты поля. Развитие осуществляется в направлении константного и категориального образа, который всегда сохраняет ситуативность по сравнению с научным понятием.

Открытому в исследованиях этого направления эффекту центрации (субъективной переоценки фиксируемого объекта или фрагмента) придается всеобщее значение. Он объясняет ошибки и иллюзии восприятия, открывает доступ к измерению адекватности восприятия по мере его децентрации.

Современные направления в исследовании восприятия.
Информационный подход. Одна из наиболее влиятельных теорий зрительного восприятия и распознавания предметов в частности была предложена Д. Марром в 1982 г. Он предположил, что восприятие состоит из последовательности этапов возрастающей сложности и моделируемых при помощи компьютера. По его мнению, человек последовательно извлекает информацию из окружающей среды и одновременно включает ее в уже имеющиеся схемы или паттерны согласно закону возрастающей детализации.

Теория Д. Марра представляет интерес с точки зрения компьютерного моделирования сенсорных систем и искусственного интеллекта. В частности, она нашла применение в исследовании закономерностей восприятия человека и его частей в трехмерном пространстве. Таким образом, Д. Марр предложил алгоритм описания и преобразования исходной стимульной информации для восстановления трехмерных координат каждой точки изображения и детекции движения, выделения плоскостей, их цвета и освещенности, а также соединения плоскостей в отдельные объекты. Его «зрительные программы» (Ullman, 1984) имеют уровневую организацию, используют как процедуры обработки информации «снизу вверх» (bottom-

ур), так и «сверху вниз» (top-down), а также обеспечивают селективное пространственное перераспределение вычислительных ресурсов.

ВНИМАНИЕ

Внимание – это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте или какой-либо деятельности. Такое определение скорее отражает эволюцию научных представлений о природе внимания и свидетельствует о его не строгом и незавершенном характере. Внимание определяется как свойство сознания, термин «познавательный процесс» при этом не употребляется.

Виды внимания. В психологической науке в разное время было предложено достаточное количество классификаций видов внимания. В качестве основания для таких классификаций выступали: характер происхождения, способ реализации, тип контакта с объектом, участие в регуляции эмоциональных и интеллектуальных процессов.

По критерию происхождения различают природное и социально обусловленное внимание. Природное (или генетически обусловленное) внимание дано человеку с самого его рождения в виде врожденной способности избирательно реагировать на внешние и внутренние стимулы, несущие в себе элементы информационной новизны.

По способу реализации, в зависимости от выраженности целевой направленности и уровня необходимых волевых усилий принято различать непроизвольное, произвольное и слепопроизвольное внимание. Непроизвольное (непреднамеренное, пассивное) внимание возникает стихийно, без видимых волевых усилий, как бы автоматически, независимо от состояния человека. Произвольное (преднамеренное, активное) внимание – это целенаправленное сосредоточение сознания, поддержание которого связано с наличием волевых усилий.

По мере развития операционально-технической стороны деятельности в связи с ее автоматизацией и переходом действий в операции, а также в результате изменений мотивации (например, сдвиг мотива на цель) возможно появление слепопроизвольного внимания. Как утверждает Н.Ф. Добрынин, в таком случае сохраняется соответствие направленности деятельности сознательно принятым целям, но ее выполнение уже не требует специальных умственных (волевых) усилий и ограничено во времени лишь истощением ресурсов организма.

По виду контакта с объектом внимание бывает непосредственное и опосредствованное. Опосредованное внимание возникает при помощи специальных приемов, средств и способов его привлечения, при отсутствии непосредственного контакта с объектом внимания (например, «узелки на память»). Непосредственное внимание возникает при контакте со стимулом, порождается и удерживается самим объектом.

Реже в современных работах по психологии можно встретить ссылки на чувственное и интеллектуальное внимание. Чувственное внимание

связано с избирательной работой органов чувств и необходимостью сознательной регуляции эмоций. Интеллектуальное внимание – с активностью сознания, с его сосредоточенностью и направленностью на мыслительную деятельность.

Свойства внимания. Различают пять свойств внимания: сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение. Все перечисленные свойства могут проявляться во всех видах внимания – в произвольном, произвольном и непроизвольном.

Сосредоточенность – это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального. Степень или сила сосредоточенности – это концентрация или интенсивность внимания. *Концентрация* – это поглощение внимания одним объектом или одной деятельностью. Показателем *интенсивности* является невозможность отвлечь внимание от предмета деятельности посторонними раздражителями. **Устойчивость** – это способность человека продолжительное время удерживать внимание на одном и том же объекте или какой-нибудь деятельности. **Объем** – это количество объектов, которые охватываются вниманием и одновременно и одновременно находятся в фокусе нашего сознания. Объем внимания обычно колеблется у взрослых в пределах от 4 до 7 объектов, у школьников (в зависимости от возраста) от 2 до 5 объектов. Человек с большим объемом внимания может заметить больше предметов, явлений и событий. **Распределение внимания** – это умение выполнять две или более различные деятельности, удерживая на них свое сознание. Например, студент на лекции распределяет одновременно внимание между тем, что записывает, и тем, что слышит в данный момент. Умение распределять внимание у людей различно. **Переключение** – это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного предмета (или действия) на другой. Переключение внимания можно назвать своеобразной его перестройкой в связи с изменением задачи познавательной деятельности.

Теории внимания. *Классические теории внимания.* Представители функционализма и структурализма считали внимание центральной проблемой психологии. Функционалисты исходили из избирательного характера внимания как активной функции организма, основанной на его мотивационном состоянии. Структуралисты, напротив, рассматривали внимание как состояние сознания, которое заключается в повышении концентрации и ясности впечатлений.

Сторонники ассоциативной психологии, гештальтпсихологии, бихевиоризма и психоанализа были склонны вообще игнорировать внимание при построении научных теорий или в лучшем случае отводили ему незначительную роль.

Внимание как апперцепция в теории В. Вундта. Центральной проблемой исследований В. Вундта стало разграничение явлений внимания и сознания. Для этого он использовал метафору зрительного поля. Наиболее отчетливо воспринимаемое содержание лежит в точке фиксации зрительного

поля (в фокусе), менее отчетливое содержание распределено в обычном поле зрения или на его периферии. Таким образом, по В. Вундту, внимание представляет собой одну из характеристик или свойств сознания.

Моторная (моторно-эмоциональная) теория внимания. Т. Рибо полагал, что непроизвольное и произвольное внимание непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью эмоциональных состояний, ассоциированных с объектом внимания. В частности, по его мнению, случаи глубокого и устойчивого непроизвольного внимания обнаруживают все признаки неумолимой страсти, постоянно возобновляющейся и постоянно жаждущей удовлетворения.

Т. Рибо определяет внимание как господство одной идеи в сознании, сопровождаемое естественным (при непроизвольном внимании) и искусственным (при произвольном внимании) приспособлением индивида. Внимание представляет собой определенное психофизиологическое сочетание, в котором и двигательные, и субъективные составляющие являются необходимыми элементами.

Комплексная или волевая теория внимания Н.Н. Ланге. Русский психолог определил внимание как «целесообразную реакцию организма, моментально улучшающую условия восприятия». Именно критерий моментальности позволяет отделить внимание от других приспособительных реакций организма. По его мнению, акт внимания имеет три фазы: первичное внимание, реакцию, улучшающую восприятие, и собственно улучшенное восприятие.

Комплексный характер модели предает взаимосвязь внимания со следующими психическими процессами: с двигательным приспособлением, эмоциями, жизненным опытом.

Второе название теории – концепция волевого внимания – становится очевидным, если обратиться к предложенной Н.Н. Ланге классификации видов внимания. Так, рефлексивное внимание лишено эмоционального компонента и осуществляется автоматически (например, расширение зрачка в темном помещении). Инстинктивное внимание опосредуется эмоциональным состоянием организма (например, реакция удивления). Волевое внимание включает в себя сознательное предвосхищение того, что предстоит воспринимать в будущем. Оно тесно связано с процессом усиления интенсивности представления и памятью.

Внимание как контроль. Концепцию внимания П.Я. Гальперина необходимо рассматривать в контексте теории планомерного (поэтапного) формирования умственных функций. Всякое действие, в том числе и умственное, состоит из ориентировочной (собственно психической) и исполнительской частей. Исходя из этого, внимание является результатом интериоризации, обобщения и сокращения действия контроля, существовавшего сначала во внешней форме.

Основные положения теории П.Я. Гальперина сводятся к следующему:

1. Внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент времени в психике человека.

2. По своей функции внимание представляет собой контроль за этим содержанием. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части, последняя – и является вниманием как таковым.

3. В отличие от других действий, внимание не имеет определенного, особенного продукта (результата).

4. Внимание как самостоятельный акт выделяется лишь тогда, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным. Не всякий контроль следует рассматривать как внимание. Он сам требует внимания, сложившегося к этому времени. Контроль лишь оценивает деятельность или ее результаты, в то время как внимание их улучшает. Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль.

5. Во внимании контроль осуществляется при помощи критерия меры, образца, что создает возможность сравнения результатов действия и его уточнения.

6. Произвольное внимание есть форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану, образцу.

7. Чтобы сформировать новый прием произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью предложить человеку задание проверить ее ход и результаты, разработать и реализовать соответствующий план.

8. Все известные акты внимания, выполняющие функцию контроля, как произвольного, так и непроизвольного, являются результатом формирования новых умственных действий.

Когнитивные теории внимания. Модели селекции. С конца 50-х гг. XX в. в психологии наиболее активно разрабатывается информационный подход. Избирательность внимания не вызывает сомнения. Причины его избирательности или в недостаточной пропускной способности канала, или в нашей неспособности обрабатывать все сенсорные признаки одновременно. Такое представление предполагает наличие отбора информации и «узкого места», где этот отбор осуществляется. В рамках информационного подхода было предложено несколько моделей, в которых определены функция и локализация этого узкого места: модель ранней фильтрации Д. Бродбента, модель делителя Э. Трейсмана и модель поздней фильтрации Д. и Э. Дойчей и Д. Норманна.

Модель ранней фильтрации Д. Бродбента. Целостную теорию внимания первым разработал английский психолог Д. Бродбент. Он основывался на так называемой «одноканальной» теории и на положении о том, что обработка информации ограничена пропускной способностью канала, согласно теории обработки информации К. Шеннона и У. Вивера.

В книге «Восприятие и коммуникация» Д. Бродбент следующим образом изложил основы своей теории: во-первых, обработка информации на уровне сознания ограничена пропускной возможностью канала; во-вторых, существует фильтр, который обеспечивает селекцию и предохраняет канал от перегрузки.

Модель делителя, или двойной фильтрации Э. Трейсмана. Итак, одной из очевидных проблем модели Д. Бродбента было обнаружение сенсорной информации, например, имени испытуемого, через игнорируемый канал. В эксперименте Н. Морея примерно в трети всех случаев испытуемые обнаруживали их собственные имена по игнорируемому каналу. Чтобы объяснить это явление, он предположил, что какой-то анализ должен осуществляться перед фильтром.

Э. Трейсман нашла свое объяснение: некоторые слова (стимулы) имеют более низкий порог активации. Так, более значимые (релевантные) слова (собственное имя или характерный плач своего ребенка) активируются легче, чем менее значимые (иррелевантные) слова. В эксперименте Э. Трейсман испытуемых просили следить за сообщением, подаваемым на одно ухо, в то время как смысловые части фразы подавались то на одно, то на другое ухо. Например, сообщение «Стоит дом понять слово» предъявлялось на правое ухо, а выражение «Знание о холме» – на левое. Испытуемые воспроизводили фразу: «Стоит дом на холме».

Результаты экспериментов Э. Трейсмана и других исследователей явно противоречили модели ранней фильтрации. Прежде, чем анализировать характеристики сигнала, какой-то «мозговой центр» должен был принять решение о том, что это необходимо. Очевидно, для этого нужен был некоторый предварительный просмотр материала. Согласно Э. Трейсману, информация оценивается дважды: на первом из этих предварительных просмотров сигнал оценивается на основе физических характеристик, на втором – по смыслу. Начальный просмотр осуществляется посредством делителя или перцептивного фильтра – устройства, регулирующего интенсивность сообщения и выполняющего роль посредника между сигналом и его вербальной обработкой.

Модель Э. Трейсмана предполагает, что «нерелевантные сообщения» слышатся приглушенно, а не блокируются совсем. По ее мнению, аттенюатор (делитель) обрабатывает все неконтролируемые сообщения одинаково и независимо от их содержания. Единственное различие между контролируемыми и неконтролируемыми сообщениями состоит в том, что у неконтролируемого сообщения общее отношение сигнал / шум уменьшено селективным фильтром. Аттенюатор выбирает только на основе общих физических свойств, таких как локализация и качество голоса.

Модель уместности, поздней селекции Дойчей-Нормана. Альтернативная модель с фильтрацией была предложена Д. Дойчем и Э. Дойчем и затем пересмотрена Д. Норманном. Она отличается от модели Э. Трейсмана одной существенной деталью: все сигналы проходят

предварительный анализ, а затем поступают на делитель, который посылает их в модифицированном виде на дальнейшую обработку.

Модель уместности (термин «уместность» предложил сам Д. Норман) кажется несколько неэкономичной, большое количество несущественных стимулов проверяется, прежде чем начнется их дальнейшая обработка. По Д. Норманну, сенсорные входные сигналы подвергаются параллельной обработке. Предпочтение отдается сигналам в зависимости от их существенности или «уместности» по отношению к текущей цели, стоящей перед системой.

Итак, опознаются все элементы, все сигналы находят соответствие в памяти, где происходит некоторый минимальный анализ их значения. Затем запускается механизм избирательного внимания. Путь сенсорных сигналов Д. Норманн описывает следующим образом: «Все сигналы, поступающие на органы чувств, проходят стадию анализа, осуществляемого сначала физиологическими процессами. На основе выделенных параметров определяется место, где хранится репрезентация данного сенсорного сигнала. Все сенсорные сигналы возбуждают свои репрезентации, а в это же самое время продолжается анализ предыдущих сигналов. Так формируется класс событий, которые следует считать уместными по отношению к текущему анализу. Этот набор уместных элементов также активизирует в памяти свои репрезентации. Элемент, который возбуждается в наибольшей степени совместным действием уместных и сенсорных входных сигналов, отбирается для последующего анализа» (Цит. по: Солсо, 1996; С. 128).

Тема 4 Когнитивный уровень

ЛЕКЦИЯ 7-8. Память

План:

1. Понятие памяти. Память и ее виды
2. Непроизвольная и произвольная память.
3. Процессы памяти.
4. Память в когнитивной психологии
5. Механизм обнаружения, переработки и сохранения информации.
6. Кодирование, архивизация, извлечение и забывание.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Управляемая самостоятельная работа студентов

Описание и интерпретация эксперимента А.Н. Леонтьева.

Сравнительный анализ классификаций видов мышления.

Формы контроля знаний

Выборочный опрос и анализ выступлений на семинарских занятиях.

Проверка выполнения лабораторной работы.

ПАМЯТЬ

Память – это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Процессы памяти принято называть мнемическими процессами (от греческого «мнеме» – память). Длительное время житейская практика и научная психология значительно упрощали наши представления о сущности памяти как когнитивного процесса. Господствовала метафора глины или восковых дощечек Платона, которые сохраняют след (отпечаток) воздействия раздражителя. Такой подход характерен для ассоциативной психологии и бихевиоризма.

Современная когнитивная психология исходит из принципа активности памяти. Память обеспечивает не только сохранение и воспроизведение информации, но и влияет на характер ее восприятия.

Виды памяти. В качестве оснований для классификации памяти по ее видам выступают: особенности материала запоминания и воспроизведения; характер деятельности, в ходе которой совершается процесс запоминания и воспроизведения (непроизвольная и произвольная память); способ запоминания (механическая и смысловая память); время сохранения образов (сенсорная, кратковременная и долговременная память); степень осознанности запоминаемой информации (имплицитная и эксплицитная память). Впрочем, как утверждает Ги Лефрансуа, существует всего два вида памяти: хорошая и плохая, и большинство обыкновенных людей владеют последней.

В отечественной психологии наиболее признана классификация видов памяти, предложенная П.П. Блонским. В зависимости от особенностей материала запоминания и его воспроизведения он выделяет моторную, или двигательную память; аффективную (эмоциональную) память; образную память и вербальную, или словесно-логическую память.

По мнению П.П. Блонского, развитие памяти у отдельного индивида (в онтогенезе) повторяет ее развитие на разных ступенях исторического развития человечества (в филогенезе), то есть в соответствии с принципом единства онтогенетического и филогенетического развития.

Процессы памяти. Исторически в психологии принято выделять такие процессы памяти, как запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание. Современная когнитивная психология использует специальную терминологию: кодирование, хранение, извлечение и забывание.

Запоминание представляет собой обобщенное название мнемических процессов, обеспечивающих удержание информации или опыта в сознании человека. Принято выделять две (непроизвольная и произвольная) или три (запечатление, непроизвольная и произвольная) формы запоминания. Запечатление – это запоминание однократно предъявляемого в течение короткого времени материала. Непроизвольное запоминание – сохранение материала без наличия специальных волевых усилий и сознательного использования каких-либо мнемических приемов. Произвольное (преднамеренное) запоминание или заучивание – обусловленное наличием волевых усилий сохранение материала на максимально продолжительный срок с целью последующего извлечения. Другими словами, произвольное и непроизвольное запоминание определяется их местом и ролью в структуре психической деятельности.

Сохранение – мнемический процесс долговременного удержания в латентном (скрытом) состоянии воспринятой ранее информации. *Воспроизведение* – мнемический процесс воссоздания (восстановления и реконструкции) сохраненной ранее и актуализированной информации. Оно имеет три формы: узнавание; непроизвольное, или собственно воспроизведение; произвольное воспроизведение, или припоминание. Узнавание – кратковременное воспроизведение образа при повторном восприятии объекта. Непроизвольное воспроизведение – непосредственное

воспоминание, обусловленное представлениями, мыслями или чувствами или деятельностью, выполняемой в данный момент (например, чтение книги). Произвольное воспроизведение – осмысленное воспоминание, требующее определенных волевых усилий. Оно связано с постановкой специальной репродуктивной задачи и использованием определенных приемов. Припоминание – наиболее активная форма воспроизведения, связанная с избирательностью и реконструкцией воспроизводимой информации.

Компьютерная метафора позволила представителям когнитивной психологии по-новому посмотреть на процессы памяти и механизмы их функционирования. Описание человеческой памяти во многом стало идентично характеристике работы компьютера. Согласно когнитивистам, информация кодируется, хранится (архивируется) и извлекается.

Кодирование предполагает отбор релевантной (значимой) информации и ее преобразование в адекватную форму хранения. Определенную аналогию можно провести между кодированием и вводом данных в персональный компьютер. Принято считать, что кодирование осуществляется на уровне сенсорной, кратковременной и долговременной памяти.

Хранение – это накопление и удержание информации в сознании с целью ее дальнейшего использования. Канадский психолог Э. Тульвинг конкретизировал представления о способах хранения информации в эпизодической и семантической памяти как формах долговременной памяти. Эпизодическая или автобиографическая память – это память на субъективно переживаемые события, которые связаны с конкретным местом и временем. Семантическая память сохраняет наши знания о мире, обусловленные определенной культурой.

Принято выделять три формы организации памяти: пространственную, ассоциативную и иерархическую. Пространственная организация памяти лежит в основе построения когнитивных карт и позволяет соотносить наиболее значимые события или предметы («опорные точки»). Ассоциативная организация отражает способ группировки элементов в соответствии с общими признаками или со сходными функциями (например, музыкальные инструменты). Иерархическая организация семантической памяти позволяет расположить различные категории в зависимости от уровня их обобщенности и связей между ними. *Извлечение* – процесс актуализации и воспроизведения информации из долговременной памяти в кратковременную память (в сферу активного сознания). Различают два вида извлечения: узнавание и воспоминание.

Теории памяти

Теория памяти в ассоциативной психологии. Учение об ассоциациях принято считать первой теорией памяти. Ее истоки можно обнаружить в работах Платона и Аристотеля. Расцвет ассоционизма приходится на XVIII век (Д. Юм, Д. Гартли). В конце XIX начале XX в. ассоциативная теория стала ведущим направлением в психологии. Центральным понятием и одновременно объяснительным принципом в ассоциативной психологии

выступает понятие ассоциации. *Ассоциация* означает связь, соединение. Ее принцип сводится к следующему: если определенные психические образования возникли в сознании одновременно или непосредственно друг за другом, то между ними возникает ассоциативная связь, и повторное появление какого-либо из элементов этой связи с необходимостью вызывает в сознании представление всех остальных ее элементов.

Заслугой ассоциативной теории памяти можно считать первые экспериментальные исследования Г. Эббингауза и Г. Мюллера. Основоположителем экспериментальных методов исследования памяти в ассоциативной психологии является немецкий психолог Герман Эббингауз. Остановимся на описании двух его экспериментов, в результате которых были открыты кривая забывания или «кривая Эббингауза» и «эффект края».

Память в бихевиоризме. Основатель бихевиоризма Джон Уотсон полагал, что память представляет собой сохранение в течение определенного времени видимых телесных навыков. Сам термин «память» он считал излишним. Поэтому феномены памяти бихевиористы изучали в контексте научения, под которым они понимали систематическое видоизменение поведения при повторении одинаковой ситуации. Бихевиористы накопили значительный фактический материал о влиянии повторения на успешность заучивания, о зависимости его от объема и характера материала, от положения элемента в ряду. Бихевиористы значительно упростили представление о памяти, сведя ее к навыку и предложили объективные методы изучения памяти.

Структурная теория памяти в гештальтпсихологии. Взгляды представителей гештальтпсихологии (В. Келер, К. Коффка, М. Вертгеймер) основаны на философии холизма. Они по-новому оценили принцип ассоциации – в основе образования ассоциаций лежит закон целостности. Закон организации запоминаемого материала является универсальным для восприятия и обучения. По В. Келеру, слова запоминаются лучше, чем бессмысленные слоги, в силу их организованности.

Социологическое направление в психологии памяти. Принципиальное значение в анализе мнемических процессов имело положение о социальной природе памяти человека и возможности социального управления ее процессами (П. Жане, 1928; Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, 1930; А.Н. Леонтьев, 1931 и Ф. Бартлетт, 1932). В основе этого направления лежит принцип первичности социального по отношению к индивидуальному. Впервые социальную природу человеческой памяти стала изучать французская социологическая школа.

По мнению представителей французской социологической школы, память представляет собой особое действие, изобретенное людьми в ходе исторического развития. Она возникла вместе с возникновением социального поведения. Точнее, можно выделить два вида памяти: натуральную память, присущую всем живым существам, и специфически человеческую память.

Дальнейшее развитие социологическое направление в психологии памяти нашло в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Они по-другому интерпретировали роль средств в запоминании информации. Основным принципом организации памяти, по мнению Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, является принцип использования внешних и внутренних средств запоминания и забывания. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, каждая высшая психическая функция, в том числе и память, возникает дважды. Сначала как внешняя (натуральная) интерпсихическая функция, и лишь затем она интериоризируется, то есть переносится во внутренний план, и становится интрапсихической функцией.

При этом именно использование средств принимается в качестве критерия, на основе которого определяется граница между памятью как натуральной психической функцией и памятью как высшей психической функцией.

Деятельностная концепция памяти. Названной выше концепции характерна трактовка памяти как деятельности. Память означает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении. По Л.С. Выготскому, память и в момент закрепления реакции, и в момент ее воспроизведения представляет собой деятельность в полном смысле этого слова.

Теории памяти в когнитивной психологии

Значительное влияние на развитие психологии памяти оказало положение Уильяма Джеймса о первичной и вторичной памяти. Первичная память, или память-впечатление, образует область психологического настоящего и обеспечивает сохранение информации на уровне активного сознания. Вторичная память (память на постоянные знания) соответствует информации, которая отсутствует в активном сознании человека и является его психологическим прошлым.

Модальная модель памяти Аткинсона – Шиффрина. Современная когнитивная психология рассматривает процессы памяти с точки зрения поиска, сохранения и переработки информации по аналогии с компьютером. Целостный процесс усвоения информации условно делится на периоды, каждый из которых отличается определенной автономностью и особенностью. Когнитивисты различают три вида памяти по длительности сохранения и переработки информации: сенсорную (СП), непосредственную, ультракратковременную; кратковременную (КВП) и долговременную (ДВП) память.

В 60-е гг. широкое распространение получила теория памяти, предложенная Р. Аткинсоном и Р. Шиффриным. Они разделяли концепцию двойственной памяти Н. Во и Д. Нормана, но конкретизировали содержание КВП и ДВП. Исходя из представлений о фиксированной структуре и меняющихся процессах управления, ученые разграничили понятия «память» и «хранилище памяти».

Термином «память» они обозначили подлежащую сохранению информацию, а термином «хранилище» – структурный элемент, в котором эта информация хранится. Другими словами, Р. Атkinson и Р. Шиффрин учитывали и время сохранения структурного элемента, и место его расположения в структуре памяти. Согласно модальной модели памяти, информация из внешнего мира поступает в сенсорную память, где некодированный сенсорный сигнал определенной модальности сохраняется в течение ультракороткого времени. После того, как часть информации утрачивается, она поступает в кратковременную память. Если на уровне КВП информация подвергается повторению, то она поступает в следующий отдел хранения – долговременную память.

Теория оперативной (рабочей) памяти Бэддели – Хитча. Альтернативную теорию предложили А. Бэддели и Г. Хитч в 1974 г. Согласно этой теории, промежуточная память не ограничивается функцией пассивного повторения, она представляет собой динамичную и организованную систему. В связи с этим они ввели понятие рабочей памяти. Она включает следующие компоненты: центральный процессор, артикуляционную (фонологическую) петлю, визуально-пространственный блокнот и первичное акустическое хранилище.

Центральный процессор принимает участие в обработке стимулов всех модальностей и определяет целесообразность использования других подсистем, то есть помещать, извлекать или перемещать информацию в любую из них. Однако, он настолько мало изучен, что даже само его существование вызывает сомнения. Артикуляционная петля – это компонент рабочей памяти, который представляет собой вспомогательную систему для временного хранения доступной информации. Она обеспечивает обработку и сохранение вербальной (слуховой) информации. Мы прибегаем к ней по мере необходимости, когда повторяем информацию про себя, чтобы лучше ее запомнить. Артикуляционную петлю называют также «внутренним голосом» или субвокализацией.

Слова, выраженные в устной форме, напрямую поступают в артикуляционную петлю; слова, представленные в письменной форме, сначала преобразуются в фонологический код. Следы в слуховом хранилище очень быстро угасают, но могут быть восстановлены при помощи субвокализации или повторения.

Визуально-пространственный блокнот «работает» с визуальной и пространственной информацией, включая мнемонику, пространственное мышление, планирование и ориентацию. Первичное акустическое хранилище, или «внутреннее ухо», как подсистема рабочей памяти составляет содержание феномена «Что вы сказали».

Попытку удержать информацию в оперативной памяти А. Бэддели сравнивал с цирковым номером, в котором артист поочередно раскручивает на палочках тарелочки. Он должен успеть придать каждой тарелочке новый импульс прежде, чем она замедлит кружение и упадет. С оперативной

памятью дело обстоит так же. Попытка удержать в ней большое количество элементов требует возвращения к первому элементу, точнее, времени на то, чтобы его вспомнить и дополнительно повторить. А. Бэддели полагает, что имеет значение не только количество запоминаемых слов, но и их длина. Мы способны удерживать в оперативной памяти такое количество информации, которое в состоянии повторить в артикуляторной петле приблизительно за 1,5 – 2 с.

Теория уровневой переработки информации. В 70-е гг. в когнитивной психологии вместо моделей обособленных видов и типов памяти стал разрабатываться целостный (модульный) подход. Наибольшую известность получила иерархическая структура памяти, предложенная в 1972 г. канадскими психологами Ф. Крэйком и Р. Локхартом. Под модулем они понимали относительно самостоятельную подсистему памяти, для которой характерна определенная продолжительность переработки информации и свойственный ей код. Модель Ф. Крэйка и Р. Локхарта включает три уровня организации памяти: сенсорный, лексический и образный, концептуальный. Сенсорный уровень представлен иконической памятью, основанной на визуальном коде, и эхоической памятью, основанной на акустическом коде. Сохранение информации на лексическом и образном уровне обеспечивает система логотенов – структур, специализирующихся на переработке слов. Концептуальный уровень предполагает наличие семантической памяти. Уровень обработки стимула (поверхностный или глубинный) зависит от его характеристики и времени, необходимого для его обработки. На поверхностном уровне стимулы подвергаются сенсорному и подетальному анализу. На более глубоком уровне элемент может быть опознан посредством механизмов распознавания паттернов и выделения значения; на следующем уровне этот элемент вызывает у субъекта долговременные ассоциации. Таким образом, с углублением обработки увеличивается доля семантического или когнитивного анализа и одновременно вероятность сохранения информации в памяти человека.

С критикой иерархической модели памяти (как и ее модальной теории) выступил У. Найссер. Он полагает, что модель носит исключительно линейный характер и не учитывает принципы предвосхищения (антиципации) и циклического взаимодействия со средой. Тем самым, она значительно упрощает реальные мнемические процессы.

Мнемоника – искусство запоминания, совокупность приемов и способов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего количества событий и фактов.

Изобретателем мнемоники (или мнемотехники) считается поэт Симонид Кеосский. Он присутствовал на пиру, устроенном одним из фессалийских аристократов, где исполнил свою лирическую поэму. Когда он вышел из зала, крыша здания обрушилась, и все участники пира погибли под ее обломками. Симонид помог родственникам опознать погибших, так как запомнил порядок расположения гостей за столом. Принцип упорядочивания

информации с помощью метода мест лег в основу искусства («системы вспоможения») памяти.

Мнемоника представляет собой область прикладных аспектов психологии памяти, связующее звено между ее теорией и практикой. По мнению Р. Солсо, мнемонические приемы наиболее эффективны, во-первых, при хранении и кодировании; во-вторых, при воспроизведении информации.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ. Память как совокупность процессов организации и сохранения прошлого опыта, в зависимости от принадлежности ученых к психологической школе, рассматривают в контексте монического или поливариативного подхода. Например, бихевиоризм сводил мнемические процессы к научению; наиболее дифференцированную модель памяти предложила когнитивная психология. Когнитивисты разрабатывали не только целостные концепции памяти, но и теории ее отдельных видов: сенсорной, кратковременной, рабочей и долговременной памяти.

Джон Андерсон назвал разработку теории кратковременной памяти очень важным событием в истории когнитивной психологии, торжеством новой когнитивной методологии. Ее возникновению способствовали исследования Д. Бродбента, основы были заложены Н. Во и Д. Норманном, и системное развитие она получила в работах Р. Аткинсона и Р. Шиффрина.

Р. Аткинсон и Р. Шиффрин в модальной модели памяти разграничили понятия «тип памяти» и «вид хранилища». В результате предметом исследования психологов стали сенсорная, кратковременная и долговременная память, отличия между которыми сводятся к следующему:

- по временной длительности: в сенсорной памяти информация хранится доли секунды (иконическая память) или 2 – 3 с (эхоическая память); она остается в кратковременной памяти на протяжении нескольких секунд (10 – 20 с), а в долговременной памяти – месяцы и годы;
- по объему памяти: сенсорная память обладает ограниченным объемом (как вариант – весьма большим, но быстро разрушающимся), кратковременная память имеет объем в 7 ± 2 единицы, а долговременная память не ограничена объемом;
- по вводу информации: в сенсорную память информация вводится непосредственно, без какой-либо переработки, в кратковременную – вследствие работы внимания, а в долговременную память – вследствие повторения;
- по механизму забывания: из сенсорной памяти информация исчезает в результате затухания, из кратковременной памяти – вследствие отвлечения внимания и интерференции, из долговременной памяти – по причине утраты доступности.

Альтернативный подход предложили Ф. Крэйк и Р. Локхарт в теории уровневой переработки информации. Они смогли объяснить эффективность извлечения информации в связи с глубиной ее переработки и в зависимости от способа ее кодирования.

Современный взгляд на память как когнитивный процесс отличается: во-первых, ее системным анализом, взаимопроникновением аттенционных, перцептивных и собственно мнемических процессов, а также единством мышления и сознания; во-вторых, осознанием того, что память принадлежит не только прошлому, но настоящему и будущему активной личности, субъекту познавательной деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЛЕКЦИЯ 9-11. Мышление и воображение

План:

1. Понятие и виды мышления.
2. Операциональная теория интеллекта (и мышления) Ж. Пиаже.
3. Мышление в теории Дж. Брунера.
4. Понятие и механизмы его формирования.
5. Процессы мышления
6. Понятие воображения и его виды воображения.
7. Функции воображения. Свойства образов воображения.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

МЫШЛЕНИЕ

Мышление – это процесс обобщенного и опосредствованного познания (отражения), состоящий в открытии и преобразовании отношений между предметами и явлениями действительности. Из приведенного выше определения можно выделить три существенных признака мыслительного процесса:

- мышление – обобщенное познание (отражение) действительности;
- мышление – опосредствованное, выходящее за пределы непосредственного опыта, отражение действительности;
- мышление – отражение существенных связей и отношений между предметами и явлениями.

Мышление оперирует обобщенными категориями, конкретное, как правило, присутствует в мыслительных процессах не на правах фигуры, а на правах фона. Например, в природе нет «деревьев», есть «береза», «ель» или «лиственница». Ограниченные способности к обобщению в диагностике являются критериями определенной патологии мышления.

Современная когнитивная психология под мышлением понимает процесс формирования ментальных репрезентаций посредством преобразования воспринимаемой или извлеченной из прошлого опыта информации. Р. Майер приводит три основные характеристики мышления: во-первых, это внутренний познавательный процесс, оно когнитивно; во-вторых, процесс манипулирования ментальной информацией (знаниями); в-третьих, направленный (хотя и не всегда правильный) процесс (Солсо, 1996).

Содержание понятия мышления можно конкретизировать через типологию его видов.

Виды мышления. Наиболее полно типология видов мышления в отечественной психологии представлена в работах Р.С. Немова, в зарубежной психологии – Дж. Брунера. Так, Р.С. Немов выделяет практическое и теоретическое мышление, каждое из которых соответственно подразделяется на два подвида: наглядно-действенное и наглядно-образное мышление и теоретическое образное и теоретическое понятийное мышление.

Когнитивный психолог Дж. Брунер по характеру воспринимаемой информации и соответствующему типу ее репрезентации выделяет в профиле мышления 4 базовых и 6 комбинированных видов. К базовым типам он относит предметное, образное, знаковое и символическое мышление.

Предметное мышление неразрывно связано с предметом в пространстве и во времени и осуществляется как преобразование информации с помощью предметных действий. Операции предметного мышления выполняются строго последовательно. Его результатом является мысль, воплощенная в новой когнитивной конструкции. Таким типом мышления обладают люди с практическим складом ума. Образное мышление осуществляется с помощью манипулирования образами предметов, когда его свойства воспринимаются отвлеченно от непосредственного носителя. Таким мышлением обладают люди с художественным складом ума.

Знаковое мышление оперирует информацией на уровне умозаключений. Знаки группируются в более крупные структуры, результатом является мысль в форме понятия или высказывания, фиксирующего существенные отношения между предметами и явлениями. Это тип мышления людей с гуманитарным складом ума.

Символическое мышление преобразует информацию с помощью логических операций, его результатом является мысль, выраженная в виде структур или формул, фиксирующих существенные отношения между символами. Такое мышление характерно для людей с математическим складом ума.

На четырех базовых видах мышления, а следовательно и способах репрезентации, основаны следующие комплексные типы: предметно-образное (практическое), предметно-знаковое (гуманитарное), предметно-символическое (операторное), образно-знаковое (художественное), образно-символическое (техническое) и знаково-символическое (теоретическое) мышление.

Теории мышления. Мышление изначально представляет собой междисциплинарный предмет исследования. Помимо психологии, мышление изучают логика и философия, в частности, гносеология (теория познания). Поэтому все психологические теории мышления или базируются, или включают в себя непсихологические аспекты. Так, ассоциативная психология исходила из положений английской эмпирической философии, психология мышления вюрцбургской школы – из идеалистической философии

гуссерлианства и холизма, бихевиоризм – из философии прагматизма, отечественная психология мышления – из диалектической логики.

Ассоциативная теория мышления. Согласно эмпирической философии познавательные способности, дарованные человеку Богом или природой, противостоят свойствам объектов окружающего его мира. В качестве основных познавательных способностей философы рассматривают *созерцание* (способность сенсорной системы осуществлять в контакте с объектами их образно-чувственное отражение), *мышление* и *рефлексию* (способность субъекта оценивать свои врожденные формы психической активности и соотносить с ними факты перцепции и выводы мысли). В свою очередь, мышление – это способность к обобщению полученных чувственных данных путем абстрагирования от их несущественных особенностей с помощью логических (мысленных) операций.

Процессы мышления в ассоциативной психологии считались недоступными для экспериментального исследования, поэтому изучались продукты человеческой деятельности. Метод исследования определил название теории мышления в ассоциативной психологии – теория репродуктивного мышления.

В отечественной психологии Л.С. Выготский допускал, что принцип ассоциаций может быть применен к простым формам обобщения (комплексам). На этом подходе выполнены работы Ю.А. Самарина и П.А. Шеварева.

Бихевиоризм. Бихевиористы изучали мышление, исходя из общепринятой формулы «стимул – реакция». Так, по Дж. Уотсону, понятие мышления должно быть расширено за счет включения в него всех видов речевой деятельности, а также других замещающих ее деятельности. Другими словами, Дж. Уотсон мышление человека отождествлял с внутренней речью и даже со средствами невербальной коммуникации.

Бихевиористы экспериментально доказывали существование когнитивных структур и их роль в поведении животных и человека, а также влияние внешних и внутренних (например, мотивации) факторов на их развитие.

Таким образом, первые экспериментальные подходы к изучению мышления в ассоциативной психологии и бихевиоризме послужили делу накопления психологических фактов о зависимости результатов мыслительной деятельности от характера стимулов, их пространственной и временной организации. Однако, никаких закономерностей мышления стимульно-ассоциативные методы не выявили (Гурова, 2005).

Гештальтпсихология. Первую теорию мышления, как принято считать, предложили представители гештальтпсихологии (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Дункер). Они опирались на философские концепции Э. Гуссерля и А. Бергсона, в частности на положение о непосредственном созерцании сущности вещей. Гештальтпсихология значительных успехов достигла в изучении восприятия, и затем многое перенесла на исследование

мышления высших животных и человека. Мыслительные процессы она изучала методом решения задач: создания для испытуемых проблемных ситуаций, в ходе решения которых проявлялись личностные стереотипы (индивидуальные особенности), закономерности постижения нового знания. Другими словами, под мышлением они стали понимать процесс внезапного, неподготовленного предыдущей аналитической деятельностью понимания существенных отношений в проблемной ситуации.

В гештальтпсихологии мыслительный процесс есть последовательная смена разных типов целостного видения проблемной ситуации – смена гештальтов. В свою очередь, мышление – это процесс переструктурирования проблемной ситуации в сознании (феноменальном поле) субъекта, ведущие к непосредственному усмотрению (инсайту) искомого решения. Основным механизм мышления – установление новых отношений между данными, составляющими проблемную ситуацию, путем их переструктурирования (Маланов, 2005).

Когнитивные теории

Когнитивные психологи рассматривают мышление в более широком контексте переработки информации. По их мнению, развитие мышления связано с возникновением символических функций, с усвоением и формированием понятий. При помощи внутренних когнитивных структур (образов и понятий) человек активно извлекает информацию из окружающей его среды, организует и интерпретирует ее, а также использует в последующей познавательной деятельности. Современный когнитивизм основан на теориях Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и Дж. Брунера.

Теория мышления (научение путем открытий) Дж. Брунера. Эволюцию человеческого мозга и мышления человека Дж. Брунер считал результатом трех «волн открытий» (научных революций). Первая волна открытий связана с изобретением механических машин и приспособлений, которые значительно расширили моторные способности человека. Вторая волна открытий (изобретение радио и телевидения) увеличила сенсорные возможности человека: способность лучше видеть и слышать, чувствовать и ощущать на расстоянии без непосредственного контакта с миром предметов. Создание языков программирования и компьютерных систем ознаменовало третью волну научных открытий, которая повлияла на интеллектуальные способности человека.

Дж. Брунер провел прямую параллель между историей научных открытий и системами репрезентаций, которые используют дети по мере их умственного развития.

Развитие мышления и интеллекта осуществляется как последовательная смена систем репрезентаций: от инактивной (двигательной) репрезентации через иконическую (образную) репрезентацию к символической репрезентации (Лефрансуа, 2003а). Согласно Дж. Брунеру, познание, последовательное и умственное развитие ребенка начинается с сенсомоторного отображения действительности. По его мнению, ничто не

может быть включено в нашу мысль, если сначала не прошло через наши чувства (сенсорику) и двигательную активность (моторику). Ребенок вступает в непосредственный контакт с окружающими его предметами. Он не доверяет глазам, он должен все потрогать своими руками, по возможности узнать, что находится внутри предметов. При этом вещи не отчуждаются от его ощущений, а являются их продолжением (Годфруа, 1996). В результате они приобретают «репрезентацию в мышцах» (Лефрансуа, 2003), формируется определенный навык и возникает инактивная (двигательная) репрезентация.

По мере умственного развития происходит замещение непосредственного манипулирования предметами на манипулирование их образами в сознании ребенка. Ребенок интериоризирует («переносит внутрь») и запечатлевает (как бы фотографирует) в памяти воспринятые ранее предметы. Такая внутренняя репрезентация получила название иконическое отображение. Термин «икона» буквально означает «образ». Это период преимущественного развития памяти и наглядно-образного мышления.

Две названные выше стадии развития мышления основаны на научении и восприятии как взаимосвязанных процессах обработки информации. По Дж. Брунеру, они отражают нашу потребность в упрощении и осмыслении окружающей среды. В результате этого упрощения и осмысления, концептуализации и классификации формируются понятия или категории (группы родственных объектов или событий). В этом смысле категория является и понятием (концептом), и объектом восприятия (перцептом), и правилом для отнесения объектов в один класс (Лефрансуа, 2003).

Другими словами, постепенно мир предметов и образов уступает место понятиям как символическому отображению действительности. При этом, опираясь на раннюю теорию Л.С. Выготского, Дж. Брунер главное значение в формировании понятий отводит слову. По Дж. Брунеру, назвать предмет – значит иметь о нем представление (понятие). Так в подростковом и юношеском возрасте осуществляется формирование символических репрезентаций и становление стадии символического отображения действительности.

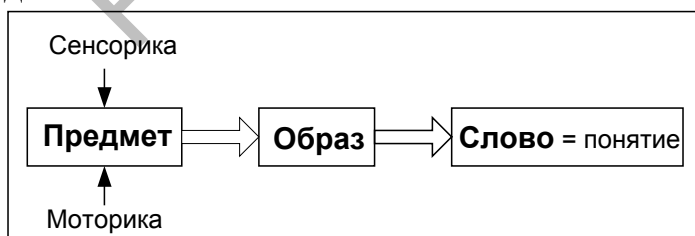


Рис. Уровни репрезентации

и осуществляется как смена трех стадий, каждая из которых основана на определенной системе репрезентаций: двигательной (инактивной), иконической и символической. Идеи Дж. Брунера нашли широкое применение в педагогической психологии. Особого внимания заслуживает

Таким образом, когнитивная теория мышления Дж. Брунера представляет собой спиралевидную модель познания. С возрастом умственное развитие личности ускоряется

его положение о том, что ребенка можно научить всему, чему угодно, но только... на языке ребенка (Bruner, 1986).

Операциональная теория развития интеллекта Ж. Пиаже. Теория Ж. Пиаже оказала наиболее значительное влияние на развитие современной психологии в целом, а также таких отраслей, как общая и педагогическая психология и психология развития. По его мнению, когнитивное развитие является результатом адаптации индивидуума к изменениям окружающей среды. Ж. Пиаже выделяет два механизма приспособления: ассимиляцию и аккомодацию.

По Ж. Пиаже, человек по мере своего когнитивного развития закономерно проходит ряд стадий. *Стадия сенсомоторного интеллекта.* Стадия получила название по доминирующему способу реагирования ребенка на окружающий его мир: при помощи сенсорных и моторных схем поведения. В это время почти полностью отсутствует речь и внутренние репрезентации. Ребенок – эгоцентричен, у него сначала отсутствует всякое самосознание. Он живет «здесь и сейчас», в мире, где объекты существуют только тогда, когда ребенок непосредственно их воспринимает и манипулирует ими: «с глаз долой – из сердца вон».

Стадия дооперационального мышления. Названная стадия обычно делится на две подстадии: допонятийную и интуитивную. На допонятийной стадии ребенок приобретает способность к внутренней (психической) репрезентации объектов, но реагирует на все сходные объекты как идентичные. Другими словами, дети еще не способны понять свойства классов предметов: некоторое время все мужчины для них – «папа», все женщины – «мама». Характерной чертой их мышления остается трансдуктивная логика – рассуждение от частного к частному. К четырем годам (на интуитивной стадии) мышление становится более логичным, хотя и управляется по-прежнему восприятием. Такой характер мышления не позволяет детям решать задачи на сохранение.

Стадия конкретных операций. В возрасте 7-8 лет дети совершают переход от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, от дологического (эгоцентрического) мышления, основанного на непосредственно восприятии, к мышлению по правилам логики. Центральным понятием для характеристики данного периода является понятие операции. По Ж. Пиаже, операция – это действие, которое осуществляется в уме, и является результатом интериоризации физических схем сенсомоторного периода; действие комбинированное, упорядоченное и весьма общего характера; действие, которое осуществляется внутри упорядоченной системы операций (Доналдсон, 1986). Главной особенностью операционального мышления является обратимость, то есть способность системы вернуться к исходному.

Стадия формальных операций. На данной стадии когнитивного развития мышление подростков становится гипотетико-дедуктивным. Они способны выдвигать гипотезы и решать абстрактные (отвлеченные) задачи,

способны рассуждать дедуктивно (от общего к частному) без опоры на конкретику.

По Ж. Пиаже, развитие мышления осуществляется от эгоцентризма или центрации через последовательную смену ряда стадий и заканчивается к 14-15 годам децентрацией, как способностью принимать другую точку зрения.

Формы мышления. В психологической науке традиционно различают три формы мышления: понятие, суждение и умозаключение. Понятие – это отражение в сознании человека общих и существенных свойств предметов и явлений. Оно представляет собой основное содержание мышления, одну из форм его существования и одновременно способ действия с определенной реальностью.

Суждение – это форма мышления, в процессе которой отражаются или утверждаются связи между предметами и явлениями или их свойствами и признаками. Суждения образуются непосредственно, когда они выражают то, что воспринимается в данный момент, и опосредствованно, при помощи умозаключения или рассуждения. Суждения бывают истинными, или объективно верными, и ложными, несоответствующими объективной реальности.

Умозаключение – это выведение из одного или ряда суждений нового суждения, то есть «суждение о суждении». Различают индуктивное и дедуктивное умозаключение и умозаключение по аналогии. Индуктивное и дедуктивное умозаключения различаются по направленности рассуждения: от единичных фактов к общему выводу (индуктивное) или от общих фактов к общему выводу (дедуктивное). Аналогия – это такое умозаключение, в котором вывод делается на основании частного сходства между предметами и явлениями.

Операции мышления. Психология, которая, как известно, вышла из философии, надолго сохранила представление о наличии чувственного и абстрактного уровней познания. До сих пор в психологической науке не утратило значения выделение предметно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Словесно-логическое мышление человека основано на системе логических (мыслительных) операциях.

По крупному счету, их всего две: деление и обобщение (генерализация). Деление включает в себя анализ, классификацию и абстрагирование; обобщение – синтез, систематизацию и конкретизацию. При этом все названные операции образуют определенный континуум и рассматриваются попарно:

1. *Анализ и синтез.* Анализ – это мыслительная операция разделения предметов и явлений на составляющие части, а также выделение из целого его отдельных сторон или отношений между его частями. Синтез – это мыслительная операция объединения элементов (частей или свойств предметов) в единое целое, построение целого из аналитически выделенных частей.

2. *Классификация и систематизация.* Классификация – мыслительная операция, результатом которой является совокупность понятий, классов объектов и явлений, сгруппированных по одному или более основаниям. Классификацией является известная периодическая система элементов Д.И. Менделеева. Напротив, систематизация – это мыслительная операция описания или осмысления чего-либо как системы, восхождение к системе как совокупности элементов и связей между ними, обладающих надсуммарной целостностью.

3. *Абстрагирование и конкретизация.* Абстрагирование – мыслительная операция отвлечения от каких-либо признаков предметов и явлений и выделение при этом их существенных свойств и отношений между ними. Конкретизация – мыслительная операция уточнения свойств и отношений между предметами и явлениями.

На первый взгляд, особняком расположена логическая (мыслительная) операция *сравнения*, то есть сопоставление предметов и явлений, нахождение сходств и различий между ними. На самом деле, мы подвергаем сравнению (сопоставлению) то, что остается после деления или обобщения.

ВООБРАЖЕНИЕ

Сущность воображения

В современной психологической науке нет общепринятого понимания сущности воображения как познавательного процесса. Продолжается спор о правомерности его выделения в самостоятельную научную категорию. Известно, что еще в 1913 году Д. Уотсон исключил феномен фантазии из числа объектов психологической науки. Определение воображения и сегодня отсутствует во многих современных психологических энциклопедиях.

Воображение – это образно-информационное моделирование действительности на основе рекомбинации образов памяти (Еникеев, 2000).

Виды воображения. В психологии принято выделять виды воображения по следующим основаниям: по степени активности, по виду деятельности и по его результату. Наиболее полную и целостную классификацию воображения предложила И.В. Дубровина (1999):

- *Непроизвольное, или пассивное воображение* – вид воображения, при котором новые образы возникают под воздействием мало осознаваемых или неосознаваемых потребностей, помимо воли человека. К таким видам воображения относятся сновидения, галлюцинации и грезы.
- *Произвольное, или активное воображение* – процесс целенаправленного, преднамеренного построения образов желаемого будущего. По степени оригинальности оно может быть репродуктивным (воссоздающим) и творческим.

Механизмы воображения

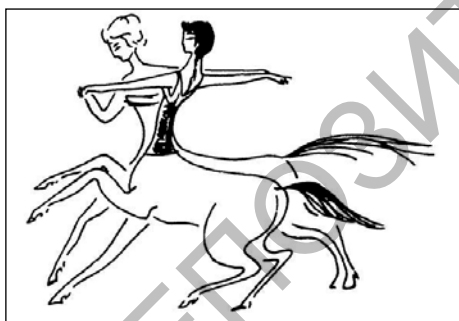


Рис. Рисунок Нади Рушевой

Создание или рекомбинация новых образов предполагает наличие психических механизмов, которые могут быть реализованы в конкретных способах или даже техниках. Они основаны на способности подмечать, выделять в предметах и явлениях их специфические или неявные признаки и свойства и переносить их на другие предметы. К таким механизмам воображения относят агглютинацию, акцентирование, гиперболизацию, типизацию и метод сдвига.

Агглютинация («склейка») – частный случай комбинирования, творческий синтез, соединение несоединимых в реальности объектов или их свойств в одном образе.

Акцентирование – заострение, подчеркивание каких-либо признаков и создание на этой основе нового образа. Этот способ лежит в основе создания карикатур и дружеских шаржей.

Функции воображения. Воображение изначально возникает и развивается как полифункциональное психическое образование, участвующее в разных сферах жизни и деятельности личности (Палагина, 1997). Чаще всего приводятся следующие функции воображения: эвристическая или инновационная; когнитивная (познавательно-коммуникативная); регулятивная; антиципации и прогнозирования; прагматическая и социальная; психотерапевтическая и психокоррекционная. Впрочем, отношение к функциям воображения во многом аналогично отношению к творчеству: воображение можно развивать или только создавать условия для его высвобождения.

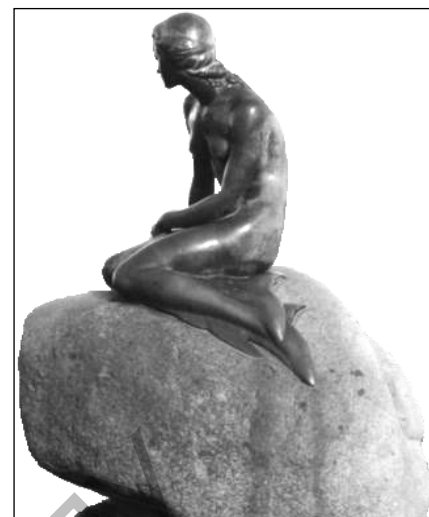


Рис. Русалочка
(по сказке
Г.Х. Андерсена)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ. В психологической науке отношение к воображению не раз кардинально менялось от признания за ним роли самостоятельного познавательного процесса до его «растворения» в других когнитивных процессах: в восприятии, памяти и мышлении. Воображение – это психический познавательный процесс создания новых образов на основе ранее воспринятых или образно-информационное моделирование действительности на основе рекомбинации образов памяти.

Виды воображения принято выделять по степени активности сознания, виду деятельности и его результату. Оно может быть произвольным и непроизвольным, активным и пассивным, воссоздающим и творческим в разных сферах человеческой деятельности.

Неоднозначность определения предмета воображения не мешает теоретическим исследованиям и практическим разработкам в области механизмов воображения или способов создания его образов. Среди них значительное место занимают агглютинация, акцентирование, гиперболизация, типизация и метод сдвига.

Воображение – полифункциональное психическое образование. Оно имеет эвристическую, когнитивную, регулятивную, прогностическую, прагматическую и психотерапевтическую функции. Воображение, как ни какой другой когнитивный процесс, выделяет человека из окружающего мира, составляет его сущность и характеризует его индивидуальность. В научной литературе оно, как правило, положительно эмоционально окрашено, в житейской практике – может настораживать своею виртуальностью и оторванностью от реальности, граничащей с обманом. При этом наиболее устойчив в сознании обывателей миф о том, что у детей воображение лучше развито, чем у взрослых.

ЛЕКЦИЯ 12-13. Речь

План:

1. Речь
2. Общая характеристика подходов к исследованию речи.
3. Теории научения.
4. Преформизм.
5. Релятивизм.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.

2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Управляемая самостоятельная работа студентов

Психолингвистические характеристики текста любимого писателя.

Формы контроля знаний

Выборочный опрос и анализ выступлений на семинарских занятиях.
Эссе «Мой когнитивный портрет».

ЯЗЫК И РЕЧЬ

В настоящее время язык и речь рассматривают как две формы общения или коммуникации. При этом принято считать, что язык есть у животных и человека, речь – только у человека. Животные умеют или говорить (воспроизводить человеческие слова), или думать. Речевое мышление, способность думать и говорить одновременно, является исключительной привилегией человека.

Язык животных представляет собой систему сигналов, с помощью которой они осуществляют элементарную коммуникацию. Животные способны средствами языка предупреждать об опасности и привлекать внимание себе подобных. За каждым сигналом у животного или насекомого закреплено определенное значение. Этолог К. фон Фриш был удостоен нобелевской премии за открытие языка пчел. Он выяснил, как пчела с помощью особого «танца» сообщает другим пчелам направление и расстояние до источника нектара (Годфруа, 1996).

Изучению языка и речи способствовали «естественные» эксперименты с участием детей, которых воспитывали животные. Так, в 1920 г. в Индии в

волчьем логове нашли двух девочек, младшая из которых вскоре умерла. Старшая девочка, которой дали имя Камала, только через два года научилась стоять, через шесть лет – ходить. За четыре года она выучила шесть слов, за семь лет – сорок пять. К семнадцати годам умственное развитие девушки соответствовало уровню четырехлетнего ребенка (Платонов, 1997). Считается, что дети-маугли могут адаптироваться к социуму, если они вернулись к людям не позднее 12-13 лет. Возраст с 6 до 13 лет в психолингвистике рассматривается как критический для усвоения ими родного языка.

Психологи и лингвисты также неоднократно предпринимали попытки научить животных языку человека. Например, американские зоологи Кэти и Кейт Найес взяли в семью на воспитание самку-шимпанзе. Они полагали, что животное будет усваивать речь одновременно с их сыном. Результат обучения – четыре слова за три года. В 1966 г. Ален и Беатрис Гарднер учили детеныша шимпанзе модифицированному языку глухонемых. Через четыре года их подопечная Вашо усвоила 130 жестов. Горилла Коко под руководством Ф. Рэттерсона научилась использовать 375 жестов и даже продуцировать метафоры (белый-тигр, то есть зебра).

Кроме того, заслуживает внимания так называемый «каспергаузеровский» метод, который позволяет изучить влияние общения с себе подобными на развитие психики и языковое развитие в частности. В 1825 г. в Германии был обнаружен замурованный в погребке ребенок (Каспер Гаузер). Он долгое время провел в этом погребе, и в результате отставал в развитии от нормально развивающихся детей (Платонов, 1997). Дети-маугли, животные и люди, воспитывающиеся в условиях отсутствия общения с особями своего вида, подтверждают значение коммуникации для развития языка и речи, подчеркивают принципиальное различие в природе языка животных и человека.

Язык и речь – понятия не синонимичные. Язык – это система условных символов. Речь – форма и процесс общения, опосредствованного языком. Как утверждает В.М. Козубовский, понятие речи в психологии имеет широкое и узкое значение. В широком смысле речь представляет собой процесс общения посредством вербальных и невербальных средств коммуникации. В узком смысле – процесс общения с помощью естественного языка, исторически сложившегося в результате взаимодействия людей (Козубовский, 2004).

Язык – устойчивая во времени и социально обусловленная структура. Речь – динамическое и индивидуальное образование. Язык выражает психологию (ментальность) этноса, для которого он является родным. Речь – психологию отдельного человека или определенной группы. Язык – первичен, речь – вторична. Язык может существовать вне зависимости от его носителя, его психологии и поведения.

Связующим звеном между языком и речью выступает значение слова, которое выражается как в единицах языка, так и в единицах речи. Речь несет

в себе определенный смысл. Этот смысл субъективно обусловлен, в то время как значения одних и тех же слов для разных людей могут быть одинаковы (Немов, 1994).

Психолингвисты значительное внимание уделяют правилам организации речи, проблеме грамматического значения, формам слов и связям между ними. Грамматическая подсистема речи взаимосвязана с ее лексической, синтаксической и семантической подсистемами. Так, Л.В. Щерба на вводной лекции по языкознанию предложил студентам проанализировать квазипредложение: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка». В предложении сохранен синтаксис (правила построения предложений) русского языка, поэтому возможна и семантическая интерпретация. Студенты предположили, что смысл этой фразы заключается в том, что некий живой субъект женского пола (глокая куздра) совершил определенное действие (штеко будланула) по отношению к живому объекту мужского пола (бокра) и в настоящее время совершает процессуальное действие (кудрячит) в отношении детеныша (бокренка), имеющего отношение к объекту первого воздействия (Платонов, 1977; Красных, 2001).

ВИДЫ И ФУНКЦИИ РЕЧИ

Виды речи

С точки зрения психологии, речь является полифункциональным и, в силу этого, полиструктурным когнитивным феноменом. По способу своего возникновения и обслуживания социальных процессов принято выделять внешнюю, эгоцентрическую и внутреннюю речь (Рис. 1).

Внешняя речь – процесс общения между людьми при помощи обмена вербальными высказываниями или различных технических устройств. Внешняя речь имеет социализированный характер и, как правило, направлена на других.

Эгоцентрическая речь – речь, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность ребенка. Генетически она восходит к внешней (коммуникативной) речи и является продуктом ее частичной интериоризации, промежуточным звеном между внешней и внутренней речью.

Внутренняя речь – особый вид беззвучной речевой деятельности человека, использования языковых значений вне процесса реальной коммуникации.

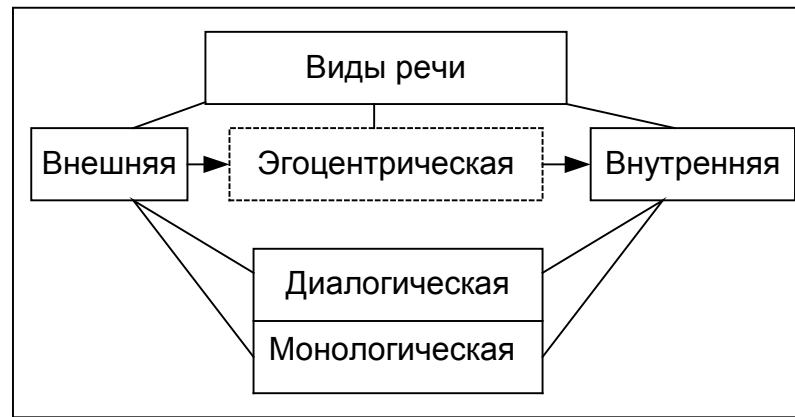


Рис. 1. Виды речи

Особенность внешней речи заключается в ее целостности: даже первое слово в устах ребенка звучит как целое предложение. Смысловая сторона внешней речи разворачивается от целого к части; ее физическая сторона (звучание), напротив, от части к целому. Грамматика в структуре внешней речи опережает логику. Особенность внутренней речи состоит в ее свернутости, сокращенности, фрагментарности и преобладании смысла над значением.

По форме высказывания и количеству коммуникаторов как внешняя, так и внутренняя речь может быть диалогической и монологической. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог – двустороннего обмена информацией. Исторически диалог – первичен. Монологическая речь требует более тщательной подготовки, она развернута во времени и более структурирована.

По способу фиксации информации выделяют устную и письменную речь. Устная речь – это процесс вербального общения при помощи воспринимаемых на слух языковых средств. Она конкретна и ситуативна, отличается ограниченным количеством используемых слов и грамматических конструкций. Письменная речь – вербальное общение при помощи письменных текстов. Она предъявляет повышенные требования к мыслительной деятельности, логична, структурирована и почти не использует внеязыковых средств коммуникации.

Функции речи

По типологии М.В. Гамезо и И.А. Домашенко (1999), речь выступает как средство общения и мышления. В общении реализуются две функции речи: коммуникация и экспрессия, которые обеспечивают обмен когнициями и эмоциями, передачу мыслей и чувств при помощи вербальных и невербальных воздействий. В мышлении – функции сигнификации и обобщения. Эти функции обеспечивают обозначение и генерализацию воспринимаемой в процессе речевой деятельности информации.

Расширенную классификацию функции речи предложил В.Н. Панферов. Он выделяет номинативную (назывательную), экспрессивную, дискурсивную, коммуникативную регулятивную функции и функцию творчества. Развернутую характеристику экспрессивной функции речи приводит И.М. Луцихина (Крылов, 1999). Она отмечает, что экспрессивная функция отражает отношение человека к событиям, их оценку и его эмоциональные состояния. Функция экспрессии – первая по времени возникновения в онтогенезе, самая устойчивая и самая поздняя: она исчезает только вместе с клинической смертью человека, когда все другие функции речи уже разрушены.

Дискурсивная функция по своему содержанию близка к принятой в отечественной психологии характеристике интеллектуальной функции речи. Благодаря этой функции, речь является средством мышления. По С.Л. Рубинштейну, речь коррелирует не только с мышлением, но и сознанием в целом. Кроме того, при помощи речи мы реализуем специальные вербальные способности, пишем стихи и сочиняем прозу, придумываем рекламные слоганы. Среди всего множества функций речи основной (интегрирующей) остается коммуникативная функция. Именно когнитивная и коммуникативная природа вербальных сообщений привлекает внимание современных психологов и психолингвистов.

Виды речевых процессов

Исходя из того, что в психолингвистике и психологии речи принято различать ее производство и восприятие, речевые процессы можно классифицировать по двум основаниям (Рис. 2):

- по степени активности информанта (человека, воспринимающего информацию);
- по модальности восприятия информации (слух или зрение).

Каждый речевой процесс: слушание (аудирование), говорение, письмо и чтение, – обладают относительной автономностью и в то же время иерархической соподчиненностью с другими видами.

Как утверждает И.М. Луцихина, ведущим речевым процессом является слушание речи, на его долю приходится до 45% речевого времени. Во-первых, речь возникла и развивалась на основе слуховой системы. Во-вторых, именно благодаря слушанию формируются первые перцептивные эталоны, позволяющие человеку различать звукокомплексы и соотносить с

ними объекты окружающего мира. Поэтому в практической психологии значительное внимание уделяется технологиям активного слушания, а в теории и практике обучения – интерактивным методам.

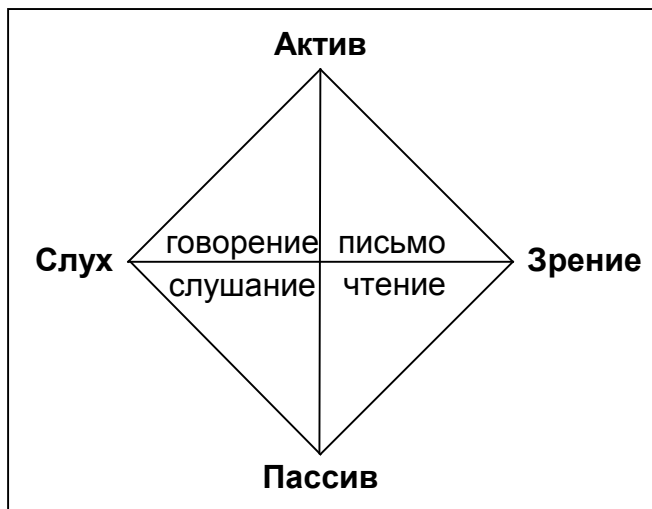


Рис. 2. Виды речевых процессов

Говорение, или порождение речевого высказывания, представлено 30% реализуемых в коммуникации речевых процессов. Речь человека достаточно диагностична; по ее разнообразию, правильности и логичности, выразительности и ситуационной уместности можно судить об индивидуальности личности, особенностях ее когнитивной и эмоциональной сферы. Еще древние греки говорили: «Заговори, чтобы я

тебя увидел». Речь, говорение – важная составляющая эффективности профессиональной деятельности.

Зрительные модальности речи – чтение и письмо – являются более поздними приобретениями человечества. Они отличаются по степени активности коммуникатора: письмо – активная форма, чтение – пассивная форма речи. Чтение, несмотря на его факультативный характер (еще встречается неграмотность), достаточно распространено в современном мире. Оно значительно расширяет ментальные горизонты личности и формирует ее культуру.

Письменная речь наиболее ограниченно представлена в структуре речевых процессов, сфера ее распространения сокращается (или модифицируется) с внедрением информационных технологий. Она также достаточно диагностична, широко распространены графологическая экспертиза и психолингвистический анализ текстов.

Речевые процессы являются важным интегративным показателем социализации и профессионализации личности. Для многих людей речь – это судьба.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Эволюцию научных представлений о природе языка и речи необходимо рассматривать в контексте оппозиции психологии и лингвистики. Вплоть до начала XX века достижения в исследовании данной проблемной области в лингвистике значительно опережали достижения психологической науки. Понятия «психология языка» и «психология речи» употреблялись как синонимы. Именно лингвисты ввели категории «языковое сознание» (В. Гумбольдт) и «психологический компонент языка» (И.А. Бодуэн де Куртенэ). Х. Штейнталь даже относил языкознание к числу

психологических наук на том основании, что речь – это духовная деятельность человека (Белянин, 2001).

Французский структурный лингвист Ф. де Соссюр теоретически обосновал различия между языком и речью. Язык стали понимать как устойчивую и социально обусловленную систему условных символов. Напротив, речь – это динамический и конкретный процесс оперирования этими символами (языком). Язык, по его мнению, усваивается теоретически как система правил, а речь – фактически, в процессе общения. В результате на долгие годы язык стал предметом лингвистики, речь – психологии.

Разрыв был преодолен, когда в середине 50-х гг. XX века возникла новая междисциплинарная область знаний – психолингвистика. По А. Блюменталю, междисциплинарные контакты психологии и лингвистики имели место, по крайней мере, дважды:

- сначала лингвисты обратились к психологии, чтобы понять, как люди используют язык, построить лингвистическую теорию, опираясь на психологическую терминологию (образ, репрезентация, память);
- затем психологи с целью обоснования психологии языка обратились к лингвистике (Красных, 2001).

Однако роман между названными выше науками, по образному выражению того же А. Блюменталю, оказался кратковременным и несчастным, хотя и способствовал развитию этих наук.

В зарубежной науке одну из наиболее признанных периодизаций развития психолингвистики предложил Дж. Кесс. Он выделил четыре основных периода: формирование психолингвистики под влиянием идей структурализма и бихевиоризма; лингвистический период (доминирование трансформационно-генеративной грамматики); когнитивный период (преодоление центрации на грамматических структурах и признание роли когнитивных и поведенческих систем в усвоении и использовании языка) и когнитивно-междисциплинарный подход, основанный на структуре ментальных репрезентаций и знаний.

Периодизации психолингвистики в отечественной психологии разработаны А.А. Леонтьевым и Е.Ф. Тарасовым как смена «трех поколений» названной научной области.

Психолингвистика «первого поколения» или психолингвистика Ч. Осгуда возникла на основе теоретических положений бихевиоральной психологии языка и речи. Основы теории были заложены в работах Дж. Уотсона. Он исходил из того, что речь является результатом развития мышления. Ребенок научается говорить методом обуславливания, когда его лингвистические поведенческие реакции постепенно интериоризируются и формируют «внутренний диалог» (мышление). Развернутый вариант бихевиоральной теории речи представлен в книге Б. Скиннера «Вербальное поведение».

При объяснении вербального поведения он опирался на классическую схему оперантного обуславливания и подкрепления. Как утверждают

Н.Д. Павлова и Т.Н. Ушакова, Б. Скиннером была сформулирована едва ли не самая простая теория речи (Современная психология, 1999). Речевое поведение человека – это результат индивидуального опыта подкрепления или не подкрепления словесных реакций, которые, в свою очередь, служат стимулом для последующих реакций. Например, мама просит ребенка сказать «мяч». Он произносит слово и получает вербальное («молодец») или материальное (конфета) подкрепление. Новое слово прочно входит в активный словарный запас ребенка и определяет его вербальное поведение.

Р. Браун полагает, что родители в процессе общения с ребенком, подкрепляют его фактическую, а не грамматически правильную речь. Он экспериментально показал, что матери делают в три раза больше грамматических ошибок, чем их малолетние дети.

Однако объяснительный потенциал бихевиоризма весьма ограничен. Супруги Кэллог провели следующий эксперимент. Они решили «очеловечить» детеныша шимпанзе, воспитывая его со своим сыном Дональдом. В результате не человек стал оказывать влияние на обезьяну, а обезьяна – на человека. Маленький Дональд кричал при виде пищи и даже грыз кору деревьев. Налицо была явная задержка когнитивного развития, и эксперимент пришлось прекратить.

Итак, вернемся к концепции речи в психолингвистике «первого поколения», задача которой заключалась в изучении отношений между структурой сообщений и качествами индивидов, продуцирующих и воспринимающих эти сообщения. Содержание концепции Ч. Осгуда может быть представлено как ряд положений:

- речь – это система непосредственных или опосредствованных (задержанных) реакций человека на речевые и неречевые стимулы;
- речевые стимулы вызывают то же поведение, что и соответствующие неречевые стимулы, благодаря возникающим между ними ассоциациям;
- речевое поведение опосредствовано системой фильтров, которые преобразуют речевой стимул (на входе) и/или речевую реакцию (на выходе);
- речевое поведение человека является результатом перекодирования информации и выработки навыков (Рис. 3).

На уровне реценции речевые стимулы перекодируются в нервные импульсы. На уровне интеграции они образуют на основе прошлых восприятий вероятностное перцептивное единство (гештальт). На уровне репрезентации гештальт ассоциируется с неречевыми стимулами и образует определенное значение. Затем процессы интериоризации речевых и неречевых стимулов уступают место процессам экстериоризации (обращаются «наружу»). На основе поступающей с уровней интеграции и репрезентации информации человек делает выбор между имеющимися альтернативными моторными схемами на уровне самостимуляции. Такие интегрированные моторные схемы после кодирования и перекодирования закрепляются как формы речевого поведения (Красных, 2001).

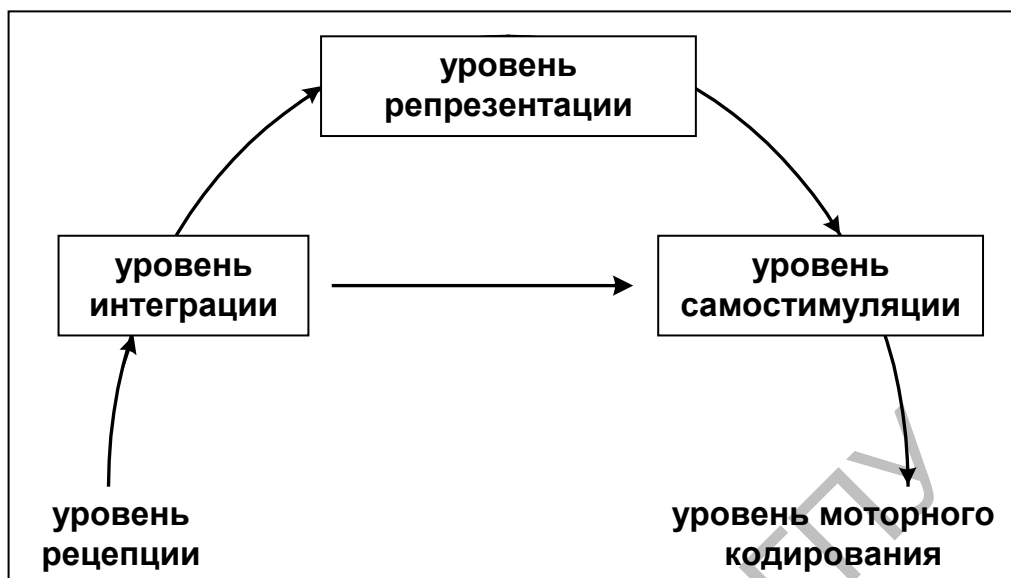


Рис. 3. Уровни речевых процессов по В.В. Красных

Таким образом, психолингвистика «первого поколения» в целом укладывается в бихевиоральную схему «стимул – реакция». Речевое поведение человека имеет реактивный характер и адаптивную природу; усвоение языка сводится к овладению отдельными словами (атомизм) и последующей их генерализации. Человек как субъект речевого поведения вырван из социального контекста и реального общения. Речевое поведение представляет собой процесс индивидуальной передачи сообщения от говорящего к слушающему.

В психолингвистике «второго поколения» основное внимание уделяется преформизму или концепции трансформационно-генеративной грамматики Н. Хомского (Чомски). Прежде всего, Н. Хомский разграничил понятия «языковая компетенция» (linguistic competence) и «языковое исполнение» (linguistic performance). Языковая компетенция – это потенциальные знания, а языковое исполнение (по А.А. Леонтьеву – «языковая активность») – процессы непосредственного применения языковой компетенции в речевой деятельности. При этом языковая компетенция определяет языковое исполнение.

Н. Хомский исходил из того, что язык – это множество предложений, каждое из которых может быть построено в форме конкретной последовательности фонем (или букв). Построение предложений подчиняется определенной системе трансформаций (правил и операций). Человек сам строит речь по правилам комбинаторики глубинных (базовых, врожденных) и поверхностных (приобретенных) структур. Например, ребенок произносит фразу: «Я упал больно нога». С точки зрения глубинных структур (синтаксически) фраза – правильная. Однако она не соответствует нормам поверхностных языковых структур и семантической подструктуре речи (Флэйк-Хобсон, 1993). Совершенно очевидно, глубинная структура требует трансформации, чтобы соответствовать правилам разговорной речи.

Наличие двух видов структур и характер взаимодействия между ними хорошо объясняет наши трудности в изучении иностранного языка.

Ребенок не может напрямую заимствовать грамматические структуры у взрослых, как и носитель родного языка структуры иноязычной речи, без их определенной трансформации (или «доводки»). Другими словами, по мнению преформистов, мозг человека как компьютер имеет специальное устройство для усвоения языка, которое переструктурирует глубинные (врожденные) структуры в поверхностные речевые структуры.

Преформизм хорошо объясняет нашу потенциальную способность к усвоению языка любого народа мира, наличие общих структур в языковых группах (проблема праязыка), а также идентичность критических периодов усвоения основ языка в возрасте от 1,5 до 3 лет во всех культурах (Годфруа, 1996).

Заслугой преформизма является преодоление атомистических представлений, усвоение языка стали рассматривать в единстве формы и содержания, звучания и смысла. Так, в эксперименте А.М. Шахнаровича детям предлагали определить, что больше «кот или кит» по восприятию звуков в структуре слов. Дети, которые не знали значения слова «кит», ориентировались на большое «о» и утверждали, что «кот» больше «кита» (Белянин, 2001).

Отношение к психолингвистике «второго поколения» неоднозначно. А.А. Леонтьев считает ее принципиально «антипсихологичной»: психологические процессы речи сводятся к реализации в ней языковых структур. Ж. Годфруа указывает на то, что преформизм диаметрально противоположен бихевиоральной теории речи. В.В. Красных подчеркивает, что идеи реактивности речевого поведения в концепциях психолингвистики «второго поколения» остались незыблемыми, индивидуализм даже усилился, и сохранилась недооценка социальной среды и общения.

Крайние представления о том, что структура языка определяет характер мышления и способ познания внешнего мира, представлены в теории лингвистической относительности (релятивизм) Л. Уорфа и Э. Сепира.

По их мнению, язык необходимо рассматривать в контексте определенной культуры. Окружающий нас мир представляет собой разрозненный поток впечатлений. Язык выполняет функцию упорядочения явлений объективной действительности, а его структуры служат матрицей для мышления представителей данной культуры. Другими словами, каков твой язык – таков и твой менталитет.

В настоящее время существует сильный и слабый (мягкий) варианты гипотезы Сепира-Уорфа. Сильный вариант предполагает жесткую детерминацию языковыми структурами мышления людей, их мировоззрения и поведения (Белянин, 2001). Так, наличие в языке эскимосов более 10 слов, обозначающих снег, позволяет их детям более дифференцированно различать

виды конкретного снега и адаптироваться к окружающей их среде (Годфруа, 1996).

Сторонники мягкого варианта допускают коррекцию взаимопонимания за счет синонимов и уточнений. Например, в русском языке есть два глагола движения «идти» и «ехать», соответствующие глаголу «to go» в английском языке. Однако в речи англичане используют уточнения to go on foot (идти пешком) и to go by bus (ехать на автобусе), которые снимают противоречия (Белянин, 2001).

Теория лингвистической относительности имеет определенные аналогии с положением Л.С. Выготского о социальной природе языка и влиянии речи на когнитивное развитие ребенка. Кроме того, со временем даже тексты, написанные на родном языке, требуют комментария. Например, литературоведческий комментарий Ю.М. Лотмана к «Евгению Онегину» А.С. Пушкина по объему превышает оригинал. С другой стороны, может ли языковое заимствование из другого языка изменить образ жизни коренного населения? В Японии, например, были сторонники и противники введения нового иероглифа «поцелуй». Его противники полагали, что это может привести к растлению морали. Вопрос остается открытым: изменения в жизнедеятельности требуют введения новых слов, или новые слова способствуют реализации нововведений.

Психолингвистика *«третьего поколения»* сформировалась в середине 70-х гг. XX века. Для нее характерно повышенное внимание к семантике и личности авторов вербальных высказываний и текстов при отсутствии формализованных теорий. Данное направление отстаивает автономию психологических концепций речи от ее лингвистических моделей. Ж. Нуазе и Ж. Мелер предпочитают термин «лингвистическая психология» и включают названную область знаний в когнитивную психологию.

Современная психолингвистика преодолела реактивность, атомизм и индивидуализм предшествующих направлений. По ее мнению, психолингвистические операции имеют двойную (коммуникативную и когнитивную) природу, реализуясь в общении, взаимодействии и речевом воздействии (Красных, 2001).

Н.Д. Павлова и Т.Н. Ушакова (1999) выделяют в структуре психолингвистике «третьего поколения» три относительно самостоятельные направления: коммуникативный, когнитивный и генетический подходы.

Коммуникативный подход возник на основе системной методологии и семантического анализа. Он связан с необходимостью 1) выхода психолингвистики за рамки анализа текста, 2) изучения речи конкретного собеседника в конкретной ситуации общения и 3) учета целей коммуникации. Такой «погруженный в коммуникацию» текст стали называть дискурсом. Дискурс – это различные виды разговорных практик (бытовой диалог, лекция) или даже совместная речевая деятельность (Харре, 1996).

Дискурс одновременно обращен и на ситуацию, и на собеседников. При всем различии направлений исследования в контексте

коммуникативного подхода обращены на изучение теории и практики вербальных коммуникаций.

Когнитивный подход в психолингвистике, по А.А. Леонтьеву, изучает роль когнитивных процессов в структуре речевой деятельности. Речевые процессы являются составной частью когнитивной системы. Как утверждает А.А. Залевская, современная психолингвистика не может не изучать когнитивные аспекты овладения и пользования языком, она вообще становится когнитивной наукой (Красных, 2001).

Третий генетический подход в современной психолингвистике концентрирует внимание на проблемах возникновения речи и ее развитии в онтогенезе. Этот подход наиболее представлен в современных теориях психического развития и будет рассматриваться в психологии развития.

Психологии речи значительное внимание уделяется в современной образовательной технологии, которая получила название — критическая грамотность. Ее сторонники исходят из того, что любой случай использования языка предполагает наличие контекста и определенной (чаще всего политической) цели. Проникновение в смысл высказывания осуществляется через «критический фильтр»: умение понять подтекст и обнаружить достоверную информацию. Другими словами, критическая грамотность — это не только интерпретация и понимание текста, но и преодоление воздействий с целью манипулирования массовым сознанием.

Модель критического чтения А. Льюка и П. Фрибоди (Темпл, 2005) включает четыре компонента, или умения:

- раскодировать (Я как дешифровщик текста);
- понять (Я как участник текста);
- применить (Я как пользователь текста);
- оценить (Я как критически грамотный читатель).

Таким образом, констатирует Ч. Темпл, вместо составления схем сложноподчиненных предложений в концепции критической грамотности учащиеся узнают, как правильно использовать язык в разных ситуациях, как соответствовать определенным социальным ролям и наладить взаимоотношения с другими людьми. На наш взгляд, в современной школе необходимо учить не языку, а речи. Язык оставим лингвистам, а речь — гражданам, простым людям.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

«Введение в психологию»

ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Семинар 1. Предмет, задачи и принципы современной психологии

Вопросы:

1. Бихевиоризм. Требования объективного метода.
2. Психологические концепции Э. Торндайка и Дж. Уотсона.
3. Изучение поведения в русской науке (школа И. П. Павлова).
4. Необихевиоризм. «Когнитивные карты» Э. Толмена.
5. Теория оперантного научения Б. Скиннера.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология: учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск: Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб: Питер, 2017.

Семинар 2. Предмет, задачи и принципы современной психологии

Вопросы:

1. Психические явления и психологические факты.
2. Психология в системе других наук.
3. Структура современной психологической науки.
4. Основные категории и принципы психологии.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология: учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск: Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб: Питер, 2017.

Семинар 3. Методы психологии

Вопросы:

1. Метод и методика.
2. Классификация методов по Ананьеву.
3. Метод наблюдения и его виды.
4. Эксперимент в психологии – естественный и лабораторный.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

Семинар 4. Методы психологии

Вопросы:

1. Психодиагностические методы.
2. Стандартизированные и проективные методы.
3. Этический аспект психологического исследования.
4. Артефакты.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

Семинар 5-6. Психика, ее возникновение и развитие

Вопросы:

1. Генезис психики.
2. Отражение. Раздражимость. Чувствительность.
3. Теория психического отражения Леонтьева-Фабри.
1. Адаптивная концепция возникновения психики.

2. Врожденные и приобретенные формы поведения.
3. Таксисы. Рефлексы. Инстинктивное поведение.
4. Импринтинг. Научение. Способность к умозаключениям.
5. Биологические предпосылки возникновения сознания.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. СПб : Питер, 2017.

Семинар 7. Сознание и неосознаваемые процессы

Вопросы:

1. Понятие и основные черты сознания.
2. Функции сознания.
3. Состояния сознания.
4. Измененные состояния сознания.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 8. Сознание и неосознаваемые процессы

Вопросы:

1. Первичные автоматизмы и навыки.
2. Явление неосознаваемой установки.
3. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий.
4. Неосознаваемые побудители сознательных действий.
5. Метод свободных ассоциаций. Метод анализа сновидений.
6. Надсознательные процессы.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 9. Психологическая категория деятельности

Вопросы:

1. Понятие о деятельности. Общие характеристики деятельности.
2. Структура деятельности (по А.Н. Леонтьеву).
5. Человек как субъект деятельности.
4. Активность. Поведение. Деятельность.
6. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 10. Проблема личности в психологии

Вопросы

1. Эмоции и чувства.
2. Воля и произвольность.
3. Потребность. Этапы формирования и реализации потребностей личности, цикл удовлетворения потребностей.
4. Мотивы и мотивация личности.
5. Теории мотивации.

Рекомендуемая литература

Основная литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : АСТ, 2017. – 352 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2015. – 720 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Практические занятия

1. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX – XX вв. Гуманистическая психология

1. Основные идеи А. Маслоу.
2. Тест А. Маслоу по оценке уровня самоактуализации.
3. Взгляды К. Роджерса на самоактуализацию и личностно-центрированную терапию.
4. Основные идеи В. Франкла.

Литература:

Основная литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. - Изд. третье, исправленное. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
2. Лучинин, А. С. История психологии / А. С. Лучинин. – М.: Экзамен, 2005. – 288 с.
3. Морозов, А. В. История психологии: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 288 с.
4. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

Дополнительная литература:

1. Константинов, В. В. История психологии: учеб. пособие / В. В. Константинов. – Пенза : ПГГПУ им. В. Г. Белинского, 2007. – 144 с.
2. Малашкина, М. М. Популярная история психологии / М. М. Малашкина. – М.: Вече, 2002. – 480 с.
3. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учеб пособие для студентов высших учеб. Заведений / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2001. – 544 с.
4. Якунин, В. А. История психологии : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб.: изд-во Михайлова В. А., 1998. – 376 с.

2. Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX-XX вв.

1. Взгляды А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева.
2. Тест СЖО Д.А. Леонтьева.
3. Взгляды С.Л. Рубинштейна.

Литература:

Основная литература:

1. Ждан, А. Н. История психологии: от античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. - Изд. третье, исправленное. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
2. Лучинин, А. С. История психологии / А. С. Лучинин. – М.: Экзамен, 2005. – 288 с.

3. Морозов, А. В. История психологии: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 288 с.

4. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

Дополнительная литература:

1. Константинов, В. В. История психологии: учеб. пособие / В. В. Константинов. – Пенза : ПГГПУ им. В. Г. Белинского, 2007. – 144 с.

2. Малашкина, М. М. Популярная история психологии / М. М. Малашкина. – М.: Вече, 2002. – 480 с.

3. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учеб. пособие для студентов высших учеб. Заведений / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2001. – 544 с.

4. Якунин, В. А. История психологии : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб.: изд-во Михайлова В. А., 1998. – 376 с.

3. Развитие психологии в Беларуси

1. Взгляды Я.Л. Коломинского.

2. Психология педагога, педагогической деятельности и общения (Е.А. Панько).

3. Видеофильм «Ростки творчества».

4. Становление и развитие психологии в БГПУ (Л.А. Кандыбович).

Литература:

Основная литература:

1. История психологии в Беларуси: хрестоматия / авт.-сост. Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский. – Минск: Тесей, 2004. – 416 с.

2. Кандыбович, Л.А. История психологии в Беларуси: учеб. пособие / Л.А. Кандыбович. – Минск: Тесей, 2002. – 208 с.

Дополнительная литература:

1. Коломинский, Я. Психология : поэзия и проза преподавания / Я. Коломинский. – Смоленск : Ноопресс, 2013. – 293 с.

2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 446 с.

3. Панько, Е. А. Воспитатель детского сада. Психология / Е. А. Панько. – Минск : Народная асвета, 1998.

«История психологии»

Темы семинарских занятий

1. Развитие философско-психологических знаний в XVII-XIX вв.

1. Д. Гартли: основоположник ассоцианизма.
2. Солипсизм Дж. Беркли.
3. Агностицизм Д. Юма.
4. Плюрализм И. Гербарта.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

2. Предпосылки становления научной психологии в Европе в XIX в.

1. Учение о рефлексорной дуге.
2. Закон Белла-Мажанди. Закон специфической энергии органов чувств И. Мюллера.
3. Закон Вебера-Фехнера.
4. Кривая нормального распределения Ф. Гаусса.
5. Закон сохранения энергии Г. Гельмгольца.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.

2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.

3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

3. Выделение психологии в самостоятельную науку, становление научной психологии в Западной Европе и США. Развитие психологии в дореволюционной России.

1. Становление научной психологии в Западной Европе и США.

1.1 Исследования А. Бине.

1.2 Прикладные исследования Э. Крепелина.

1.3 Вклад Г.С. Холла в развитие экспериментальной психологии.

2. Развитие психологии в России.

2.1 Взгляды К.Д. Кавелина, А.А. Потебни, В.С. Соловьева, Л.М. Лопатина.

2.2 Основные идеи Н.Я. Грота, Н.О. Лосского, С.Л. Франка, А.И. Введенского, Д.Н. Овсяннико-Куликовского, Л.И. Петражицкого.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.

2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.

2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.

3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

4. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX – XX вв. Психоанализ

1. Культурно-философская психопатология К. Хорни.

2. Эго-психология Э. Эриксона.

3. Теория межличностной психиатрии Г.С. Салливана.

4. Гуманистически психоанализ Э.П. Фромма.

5. Концепция «оргонной энергии» В. Райха.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

5. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX – XX вв. Гештальтпсихология

1. Фи-феномен М. Вертхаймера.
2. «Теория поля» К. Левина.
3. Гештальттерапия Ф. Перлса.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

6. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX – XX вв. Гуманистическая психология

1. «Пирамида» потребностей А. Маслоу.
2. Взгляды Маслоу на самоактуализацию.
3. Самоактуализация в концепции К. Роджерса.
4. Личностно-центрированная терапия К. Роджерса.

5. Логотерапия В. Франкла.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

7. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья XIX – XX вв. Трансперсональная и описательная психологии

1. Метод холотропного дыхания С. Грофа.
2. Вивейшн как уникальная дыхательная техника интеграции личности.
3. Возникновение и развитие ребефинга.
4. Описательная психология В. Дильтея.
5. Духовно-научная психология Э. Шпрангера.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

8. Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX-XX вв.

1. Теория установки Д.Н. Узнадзе.

2. Теория отношений В.Н. Мясичева.
3. Развитие человекознания в работах Б.Г. Ананьева.
4. Идеи Б.М. Теплова, П.К. Анохина, Б.Ф. Ломова.

Литература:

Основная литература:

1. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
2. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Дополнительная литература:

1. Векилова, С. А. История психологии : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. А. Векилова, С. А. Безгодова. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 324 с.
2. Ильин, Г. Л. История психологии: учебник для академического бакалавриата / Г. Л. Ильин. – М.: Юрайт, 2014. – 389 с.
3. Шкуратов, В. А. Историческая психология. Книга 1. Введение в историческую психологию / В. А. Шкуратов. – 3-е, расширен. изд-е. – М.: Кредо, 2015. – 244 с.

9. Развитие психологии в Беларуси

1. Социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия (Я.Л. Коломинский).
2. Становление кризисной психологии (Л.А. Пергаменщик).
3. Художественная перцепция как фактор развития личности (Л.Н. Рожина).
4. Новые подходы в психологическом исследовании (В.А. Янчук).
5. Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников (Ф.И. Иващенко).
6. Нравственная регуляция агрессивного поведения детей (И.А. Фурманов).
7. Когнитивная психология (А.П. Лобанов).
8. Становление и развитие психологии в БГПУ (Л.А. Кандыбович).

Литература:

Основная литература:

1. Кандыбович, Л.А. История психологии в Беларуси: учеб. пособие / Л.А. Кандыбович. – Минск: Тесей, 2008. – 208 с.

«Когнитивная психология»

ТЕМЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Семинар 1. Психология интеллекта

1. Интеллект в факторных и иерархических теориях. Теория интеллекта А. Йенсена.
2. Понятие абстрактного интеллекта как совокупность когнитивных способностей.
3. Конкретный интеллект как совокупность ассоциативных способностей.
4. Диагностика конкретного и абстрактного интеллекта.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 2. Психология когнитивных стилей

1. Классификация когнитивных стилей.
2. Когнитивный стиль полезависимость / полenezависимость.
3. Ригидность / гибкость.
4. Диагностика когнитивных стилей.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 3. Восприятие

1. Сенсорно-перцептивные процессы: ощущения, восприятие, информационный поиск.
2. Теории восприятия.
3. Ведущая репрезентативная система.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.

2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 4. Непосредственное и опосредствованное запоминание по А. Н. Леонтьеву (Семинар-практикум)

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.

2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 5. Память

1. Теории памяти.
2. Виды и процессы памяти в отечественной психологии.
3. Приемы и способы рационального запоминания информации.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.

2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 6. Мышление

1. Понятийное мышление.
2. Понятие понятия в психологии (по М.А. Холодной).
3. Механизмы формирования понятия.
4. Логические операции в структуре понятийного мышления.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.

2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 7. Воображение

1. Понятие воображения.
2. Виды и функции воображения.
3. Механизмы создания образов воображения.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.

2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

Семинар 7-8. Речь

1. Психические исследования речи (профиль аудитора).
2. Речь и язык. Виды и функции речи.
3. Теории речи:
 - а) бихевиоральный подход;
 - б) структурализм;
 - в) преформизм.

Основная литература:

1. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.

2. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.

Дополнительная литература:

1. Общий психологический практикум / под ред. С. А. Капустина. – СПб : Питер, 2017.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

«Введение в психологию»

Контрольные вопросы к зачету:

1. Место психологии в системе наук. Дифференциация и интеграция отраслей современной психологии.
2. Психология как фундаментальная и прикладная наука. Житейские и научные психологические знания.
3. Структура психических явлений: психические процессы, состояния и свойства. Психологические факты.
4. Становление предмета психологии. Донаучная психология. Психология как наука о душе.
5. Становление предмета психологии. Психология как наука о сознании. Расцвет ассоцианизма.
6. Становление предмета психологии. Психология как наука о поведении. Необиохевиоризм.
7. Категории и основополагающие методологические принципы психологии.
8. Понятие о методологии. Виды методологии. Метод и методика.
9. Классификация методов. Неэкспериментальные методы.
10. Метод наблюдения и его разновидности.
11. Метод эксперимента в психологии. Виды экспериментов.
12. Психодиагностические методы (тесты). Опросные методы в психологии.
13. Основные стратегии изучения психики человека.
14. Организация психологического исследования.
15. Понятие психики и её функции.
16. Теория психического отражения. Отражение. Раздражимость. Чувствительность.
17. Стадии и уровни психического отражения у животных.
18. Теория психического отражения Леонтьева-Фабри.
19. Сенсорная и перцептивная психика. Интеллектуальное поведение.
20. Адаптивная концепция возникновения психики.
21. Врожденные и приобретенные формы поведения.
22. Таксисы. Рефлексы.
23. Инстинктивное поведение. Импринтинг.
24. Научение. Способность к умозаключениям.
25. Психика животных и психика человека: сходства и различия.
26. Понятие и основные черты сознания. Функции сознания.
27. Структура сознания по В.П. Зинченко.
28. Состояния сознания. Измененные состояния сознания.
29. Сознание, самосознание и бессознательное. Неосознаваемые психические процессы: неосознаваемые механизмы сознательных действий.
30. Первичные автоматизмы и навыки.
31. Явления неосознаваемой установки. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий.

32. Фрейд и его представление о бессознательном. Неосознаваемые побудители сознательных действий.
33. Формы проявления бессознательного. Методы выявления бессознательных аффективных комплексов: метод свободных ассоциаций, метод анализа сновидений.
34. Надсознательные процессы.
35. Понятие о деятельности. Деятельностный подход в психологии.
36. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского.
37. Внешняя и внутренняя деятельность. Интериоризация и экстериоризация.
38. Основные виды деятельности и их психологическая характеристика.
39. Структура деятельности: операциональный компонент (деятельность – действие – операция).
40. Структура деятельности: мотивационный (мотив – цель – условие) компонент.
41. Проблема личности в психологии. Теории личности.
42. Структура личности в различных психологических теориях.
43. Типология личности.
44. Человек и культура. Личностный рост.
45. Эмоции и чувства.
46. Воля и произвольность.
47. Потребность. Этапы формирования и реализации потребностей личности. Цикл удовлетворения потребностей.
48. Мотивы и мотивация личности. Теории мотивации.
49. Понятие индивидуальности. Роль генотипа в формировании индивидуальности человека.
50. Темперамент как свойство индивидуальности. Эмоциональные особенности индивидуальности.
51. Характер в структуре индивидуальности. Типологический подход к изучению индивидуальности.
52. Стиль деятельности. Факторы формирования индивидуальности и системный подход к изучению человека. Половой диморфизм и индивидуальность.
53. Одаренность.

«История психологии»

Контрольные вопросы к зачету:

1. История психологии как научная дисциплина. Предмет и задачи истории психологии.
2. Принципы и методы истории психологии.
3. Периодизация истории психологии.
4. Возникновение и развитие анимизма.
5. Взгляды Демокрита. Гиппократ и учение о темпераментах.
6. Идеалистическая психология Платона и Сократа.
7. Учение Аристотеля о душе.
8. Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья.
9. Неоплатонизм И. Эриугены и концептуализм П. Абеляра.
10. Развитие арабской психологии.
11. Томизм Ф. Аквинского.
12. Взгляды Р. Бэкона.
13. Дуализм Р. Декарта и гилозоизм Б. Спинозы.
14. Эпифеноменализм Т. Гоббса и теория «чистой доски» Дж. Локка.
15. Взгляды Д. Гартли и Дж. Беркли.
16. Взгляды Д. Юма и И. Гербарта.
17. Закон Белла-Мажанди. Закон специфической энергии органов чувств Й. Мюллера.
18. Закон Вебера – Фехнера, кривая нормального распределения К. Гаусса и закон сохранения энергии Г. Гельмгольца.
19. Программа психологии В. Вундта как учения о непосредственном опыте.
20. Концепция Ф. Brentano об интенциональных актах сознания. Исследования Г. Эббингауза.
21. Исследования А. Бине и Э. Крепелина. Вклад Г. Холла в развитие экспериментальной психологии.
22. Развитие психологии в дореволюционной России.
23. Бихевиоризм (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скиннер).
24. Необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла и социобихевиоризм А. Бандуры.
25. Гештальтпсихология.
26. Основные положения теории З. Фрейда.
27. Индивидуальная психология А. Адлера и аналитическая психология К. Юнга.
28. Психология неопрейдизма К. Хорни. Радикально-гуманистический психоанализ Э. Фромма.
29. Эго-психология Э. Эриксона. Теория межличностной психиатрии Г.С. Салливана.
30. Гуманистическая психология. Логотерапия В. Франкла.
31. Трансперсональная психология. Описательная психология.
32. Естественнонаучное направление в работах В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.П. Павлова.

- 33. Учение о рефлексной дуге.
- 34. Л.С. Выготский: культурно-историческая концепция в психологии.
- 35. С.Л. Рубинштейн и его методологические принципы. А.Н. Леонтьев и проблемы деятельности.
- 36. Д.Н. Узнадзе: проблема установки. Б.Г. Ананьев и проблемы комплексных исследований в психологии. Теория отношений В.Н. Мясищева.
- 37. Исследования П.К. Анохина, Б.М. Теплова и Б.Ф. Ломова.
- 38. История развития психологии в Беларуси.
- 39. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе.
- 40. История развития психологии в БГПУ.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тест для контроля знаний студентов

1. Подход к анализу исторического развития науки, согласно которому наука является полностью автономной социальной структурой и ее развитие имеет внутреннюю детерминацию:

- а) презентизм;
- б) антикваризм;
- в) интернализм;
- г) экстернализм;
- д) персоналистский подход;
- е) контекстный подход;
- ж) номотетический подход;
- з) идеографический подход.

2. Метод истории психологии, который предполагает изучение общей логики развития науки в определенный исторический период возникновения тех или иных психологических идей прошлого:

- а) теоретическая реконструкция;
- б) историко-генетический метод;
- в) историко-функциональный;
- г) биографический и автобиографический;
- д) метод систематизации научных высказываний;
- е) метод категориального анализа;
- ж) метод изучения архивных материалов;
- з) метод интервьюирования;
- и) метод анализа научных ссылок.

3. Автор периода античности, согласно которому весь мир состоит из мельчайших, невидимых частиц – атомов:

- а) Демокрит;
- б) Сократ;
- в) Платон;
- г) Аристотель;
- д) Гиппократ.

4. Автор понятия «рефлекс»:

- а) Т. Гоббс;
- б) Р. Декарт;
- в) Б. Спиноза;
- г) Дж. Локк;
- д) Д. Гартли;
- е) Дж. Беркли;
- ж) Д. Юм;
- з) И. Гербарт.

5. Автор первой в мире лаборатории экспериментальной психологии:

- а) В. Вундт;
- б) Ф. Brentano;

- в) Г. Эббингауз;
- г) А. Бине;
- д) Э. Крепелин;
- е) С. Холл.

6. Направление исследований в психологии дальнего зарубежья XIX-XX вв., которое было названо по имени метода, разработанного для диагностики и лечения неврозов; второе название направления – глубинная психология:

- а) бихевиоризм;
- б) психоанализ;
- в) гештальтпсихология;
- г) гуманистическая психология.

7. Главная формула сторонников данного направления исследований, характерного для психологии дальнего зарубежья XIX-XX вв., - «стимул – реакция»:

- а) бихевиоризм;
- б) психоанализ;
- в) гештальтпсихология;
- г) гуманистическая психология.

8. Для представителей данного направления исследований психологии дальнего зарубежья XIX-XX вв. центральной является идея ценности и уникальности человеческой личности:

- а) бихевиоризм;
- б) психоанализ;
- в) гештальтпсихология;
- г) гуманистическая психология.

9. Представитель психологии ближнего зарубежья XIX-XX вв., который переосмыслил учение о рефлексе и добавил в структуру рефлекса 4-й блок:

- а) И.М. Сеченов;
- б) И.П. Павлов;
- в) В.М. Бехтерев.

10. Представитель психологии ближнего зарубежья XX в., который разработал психологию отношений и концепцию неврозов:

- а) А.Н. Леонтьев;
- б) С.Л. Рубинштейн;
- в) Д.Н. Узнадзе;
- г) В.Н. Мясищев;
- д) Б.Г. Ананьев;
- е) Б.М. Теплов;
- ж) П.К. Анохин;
- з) Б.Ф. Ломов.

Ответы:

1. – в; 2. – б; 3. – а; 4. – б; 5. – а; 6. – б; 7. – а; 8. – г; 9. – а; 10. – г.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

«Когнитивная психология» КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Когнитивная парадигма в психологии и когнитивная модель познания.
2. Интеллект. Факторы и функции интеллекта.
3. Линия Ч. Спирмена и Л. Терстоуна в психологии интеллекта.
4. Уровни развития интеллекта. Конкретный и абстрактный интеллект.
5. Социальный интеллект. Теория социального интеллекта Дж. Гилфорда.
6. Общая характеристика когнитивных стилей.
7. Когнитивный стиль «полезависимость-полenezависимость».
8. Когнитивный стиль «ригидность–гибкость».
9. Понятие сенсорно-перцептивных процессов. Ощущения как физический, физиологический и психический процесс.
10. Ощущения и виды ощущений.
11. Психофизика и измерение ощущений.
12. Изменение ощущений (адаптация, сенсбилизация, синестезия, контраст).
13. Понятие восприятия. Теории восприятия.
14. Понятие репрезентативной системы. Каналы восприятия информации.
15. Законы организации восприятия в гештальтпсихологии.
16. Виды и свойства восприятия.
17. Восприятие пространства и времени.
18. Восприятие цвета.
19. Иллюзии восприятия.
20. Анализ монографии Дж. Гибсона «Экологический подход к зрительному восприятию» М., 1988.
21. Понятие, виды и процессы памяти в отечественной психологии.
22. Развитие непосредственного и опосредствованного запоминания по А.Н. Леонтьеву.
23. Модель памяти Аткинсона–Шиффрина.
24. Модель рабочей памяти А. Бэддели.
25. Процессы памяти в когнитивной психологии.
26. Основные направления исследования памяти.
27. Ментальные структуры и структуры репрезентации информации.
28. Понятие мышления. Виды мышления.
29. Теории мышления.
30. Развитие интеллекта и мышления по Дж. Брунеру.
31. Операциональная теория развития интеллекта Ж. Пиаже.
32. Понятие схемы и операции. Конкретные и формальные операции.
33. Мышление как способ решения задач.
34. Мышление как способ формирования понятий. Механизмы формирования понятий.

35. Мыслительные (логические) операции. Соотношение логического и психического.
36. Анализ монографии М. Доналдсон «Мыслительная деятельность детей». М., 1985.
37. Теоретическое и эмпирическое мышление по В.В. Давыдову.
38. Формирование и развитие понятий по Л.С. Выготскому (Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т. 2.).
39. Речь и язык. Функции речи.
40. Виды речи. Дискуссия Ж. Пиаже и Л.С. Выготского по поводу эгоцентрической речи.
41. Психологические теории речи. Бихевиоризм и релятивизм.
42. Психологические теории речи. Преформизм и конструктивизм.
43. Анализ монографии М.А. Холодной Психология интеллекта: парадоксы исследования (ментальный опыт, когнитивные структуры).
44. Понятие воображения. Виды воображения.
45. Функции воображения. Свойства образов воображения.
46. Способы создания образов воображения.
47. Понятие внимания. Виды внимания по У. Джеймсу.
48. Когнитивные модели внимания. Модель ранней селекции.
49. Модель поздней селекции и модель Э. Трейсмана.
50. Факторы привлечения внимания.

ТЕСТЫ

Сенсорно-перцептивные процессы

1. Минимальная величина раздражителя, вызывающая ощущение, называется:

- а) нижний абсолютный порог;
- б) верхний абсолютный порог;
- в) дифференциальный порог;
- г) интенсивность;
- д) оперативный порог.

2. Повышение чувствительности органов чувств к каким-либо внешним воздействиям:

- а) адаптация;
- б) контраст;
- в) синестезия;
- г) сенсibilизация;
- д) избирательность.

3. К экстерорецептивным ощущениям относят ощущения:

- а) жажды;
- б) вибрации;
- в) равновесия;
- г) голода;
- д) зрительные.

4. Новый вид чувствительности при переносе качеств одной модальности на другую:

- а) конвергенция;
- б) аккомодация;
- в) синестезия;
- г) сенсibilизация;
- д) контраст.

5. К интерецептивным ощущениям относят:

- а) ощущения боли;
- б) ощущения голода;
- в) зрительные ощущения;
- г) вкусовые ощущения;
- д) осязательные ощущения.

6. Классификацию ощущений по расположению рецепторов предложил:

- а) Дж. Гибсон;
- б) Н.А. Бернштейн;
- в) Х. Хэд;
- г) В. Вундт;
- д) Ч. Шеррингтон.

7. Впервые разграничил процессы ощущений и восприятия:

- а) Дж. Гибсон;
- б) Н.А. Бернштейн;
- в) Х. Хэд;
- г) В. Вундт;
- д) Ч. Шеррингтон.

8. Что такое иллюзия:

- а) неверное ощущение;
- б) неверные ориентиры;
- в) неверная интерпретация;
- г) неверное, искаженное потребностью восприятие;
- д) обман чувств.

9. Элементы с одинаковым направлением складываются в фигуру по принципу:

- а) дополнения;
- б) непрерывности;
- в) сходства;
- г) близости;
- д) симметрии.

10. При поражении височной коры нарушается:

- а) восприятие цвета;
- б) восприятие времени;
- в) обонятельное восприятие;
- г) слуховое восприятие;
- д) восприятие пространства.

11. В восприятии отражаются:

- а) отдельные свойства вещей и явлений;
- б) целостные образы предметов и явлений;
- в) обобщенные понятия о предметах и явлениях;
- г) отдельные стороны действительности;
- д) свойства и сущности предметов и явлений.

12. Одним из важных свойств восприятия является:

- а) предметность;
- б) абстрактность;
- в) иерархичность;
- г) устойчивость;
- д) концентрация.

13. Наибольшую информацию о пространстве человеку дает:

- а) обоняние;
- б) слух;
- в) зрение;
- г) вкус;

д) кинестетика.

14. Зависимость восприятия предметов и явлений от предшествующего опыта:

- а) синестезия;
- б) агглютинация;
- в) реминисценция;
- г) сенсбилизация;
- д) апперцепция.

Внимание

1. Проблема внимания была впервые разработана в рамках:

- а) психологии сознания;
- б) бихевиоризма;
- в) гештальтпсихологии;
- г) теории деятельности;
- д) когнитивной психологии.

2. Ограничение объема внимания определяет такая его характеристика, как:

- а) переключение;
- б) устойчивость;
- в) концентрация;
- г) распределение;
- д) объем.

3. Перемещение внимания с одного объекта на другой определяет его свойство:

- а) устойчивость;
- б) переключение;
- в) концентрация;
- г) распределение;
- д) объем.

4. Характеристикой интенсивности внимания является:

- а) объем;
- б) распределение;
- в) концентрация;
- г) направленность;
- д) степень.

5. Причиной возникновения произвольного внимания к любому объекту является:

- а) отсутствие цели деятельности;
- б) постановка цели деятельности;
- в) новизна раздражителя;
- г) эмоциональная значимость объекта;

д) усталость человека.

6. *Непроизвольное внимание:*

- а) развивается в учебной деятельности;
- б) имеет биологическое происхождение;
- в) является продуктом созревания организма;
- г) неминуемо формируется с возрастом;
- д) связано с сосредоточенностью мысли.

7. *С понятием установки связывают теорию внимания:*

- а) Д. Бродбента;
- б) А. Рибо;
- в) П.Я. Гальперина;
- г) Д.Н. Узнадзе;
- д) Э. Трейсмана.

8. *Учение о доминанте (господствующем очаге возбуждения) создал:*

- а) Д.Н. Гальперин;
- б) Д.Н. Узнадзе;
- в) И.П. Павлов;
- г) Т. Рибо;
- д) А.А. Ухтомский.

9. *Свойство внимания, которое обеспечивает способность параллельно выполнять несколько видов деятельности:*

- а) переключение;
- б) устойчивость;
- в) концентрация;
- г) распределение;
- д) объем.

10. *Тахистоскопическая методика применяется для изучения характеристики внимания:*

- а) объем;
- б) концентрация и устойчивость;
- в) скорость переключения;
- г) распределение;
- д) длительность.

ОТВЕТЫ

Сенсорно-перцептивные процессы

1–а; 2–г; 3–д; 4–в; 5–б; 6–д; 7–г; 8–в; 9–б; 10–г; 11–б; 12–а; 13–в; 14–д.

Внимание

1–а; 2–д; 3–б; 4–д; 5–б; 6–б; 7–г; 8–д; 9–г; 10–а.

ТЕСТЫ

Память

1. *Сенсорная память:*
 - а) обладает практически неограниченной длительностью;
 - б) действует в течение нескольких дней;
 - в) длится до 2 минут;
 - г) действует в течение 20 секунд;
 - д) действует меньше 1 секунды.
2. *Кратковременная память:*
 - а) действует на уровне рецепторов;
 - б) позволяет долго помнить телефонный номер;
 - в) лежит, в частности, в основе последовательных образов;
 - г) обладает ограниченной емкостью;
 - д) обладает практически неограниченной длительностью.
3. *Долговременная память:*
 - а) более развита у пожилых людей;
 - б) представляет собой обобщение образов и представлений;
 - в) обладает практически неограниченной длительностью;
 - г) обладает ограниченной емкостью;
 - д) не связана с эмоциями.
4. *Сохранение в памяти информации включает процессы:*
 - а) хранение, интерференция, вытеснение;
 - б) кодирование, хранение, вытеснение;
 - в) хранение, вытеснение, подавление;
 - г) кодирование, хранение, извлечение;
 - д) кодирование, узнавание, подавление.
5. *Мнемотехнический прием, использующий одновременно рифмы и мысленные образы:*
 - а) метод группировки;
 - б) метод рифм и ритма;
 - в) метод парных ассоциаций;
 - г) цепной метод;
 - д) метод «мест».
6. *Как показала Б.В. Зейгарник, мы лучше помним какую-либо работу, если она:*
 - а) была доведена до конца;
 - б) привела к вознаграждению;
 - в) привела к наказанию;
 - г) была сознательно прекращена;
 - д) осталась незаконченной.
7. *Семантическая память – это такая память:*
 - а) которая состоит из структур, позволяющих организовать познание мира;

- б) при которой информация обрабатывается в момент кодирования;
 - в) в которой хранится информация, касающаяся жизненно важных событий;
 - г) которая лежит в основе последовательных образов;
 - д) в которой хранится частная, «проходная» информация.
8. *Феномен, при котором одна информация затрудняет хранение другой:*
- а) вытеснение;
 - б) интерференция;
 - в) подавление;
 - г) амнезия;
 - д) угасание.
9. *Память, которая удерживает информацию после ее анализа и организации:*
- а) индивидуальная;
 - б) долговременная;
 - в) кратковременная;
 - г) сенсорная;
 - д) семантическая.
10. *Блоковая модель переработки информации разрабатывалась в рамках:*
- а) гештальтпсихологии;
 - б) ассоциативной психологии;
 - в) психоанализа;
 - г) бихевиоризма;
 - д) когнитивной психологии.

Мышление

1. *Согласно Ж. Пиаже, в развитии мышления главную роль играет*
- а) развитие речи
 - б) взаимодействие организма и окружающей среды
 - в) угасание процесса ассимиляции
 - г) угасание процесса аккомодации
 - д) двигательная активность
2. *Первую теорию, описывающую процесс мышления, предложили представители*
- а) ассоциативной психологии
 - б) бихевиоризма
 - в) гештальтпсихологии
 - г) психоанализа
 - д) когнитивной психологии
3. *Основанием классификации мышления на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое является*

- а) ведущий анализатор
- б) предмет отражения
- в) форма существования материи
- г) активность субъекта
- д) направленность отражения

4. Вид мышления, опирающегося на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами

- а) формальное
- б) словесно-логическое
- в) абстрактное
- г) наглядно-образное
- д) наглядно-действенное

5. Теоретическое и практическое мышление различают

- а) по типу решаемых задач
- б) по характеру обобщений
- в) по активности субъекта
- г) по ведущему анализатору
- д) по форме существования материи

6. Мыслительная операция сопоставления предметов или явлений между собой

- а) обобщение
- б) синтез
- в) анализ
- г) сравнение
- д) конкретизация

7. При решении проблемы на этапе подготовки

- а) решение подвергается проверке
- б) решение внезапно приходит «само собой»
- в) проблема рассматривается под новым углом зрения
- г) собирается вся информация, относящаяся к проблеме
- д) складывается впечатление, что задача решена

8. В развитии мышления концепция Дж. Брунера придает особое значение

- а) внутреннему диалогу, основанному на тех же двигательных механизмах, что и речь
- б) взаимодействию организма и окружающей среды
- в) двигательной активности, мыслительным образам, речи
- г) биологическому созреванию организма
- д) речи

9. Качество ума, которое определяет свободу выбора задач и их решений

- а) самостоятельность

- б) гибкость
- в) широта
- г) глубина
- д) осознанность

10. *Форма мышления, в которой посредством связи между предметами или явлениями утверждается или отрицается что-либо*

- а) понятие
- б) суждение
- в) умозаключение
- г) индуктивное рассуждение
- д) дедуктивное рассуждение

11. *«Мозговой штурм» как метод активизации мыслительного процесса разработана*

- а) Н.А. Бернштейн
- б) У. Гордон
- в) А. Осборн
- г) Дж. Гилфорд
- д) П. Торренс

Воображение

1. *Воображение – познавательный процесс, связанный*

- а) с восприятием и памятью
- б) только с мышлением
- в) только с восприятием
- г) только с памятью
- д) с мышлением, восприятием и памятью

2. *Продукт воображения, выделяющий существенное, повторяющееся в однородных образах*

- а) заострение
- б) типизация
- в) гиперболизация
- г) схематизация
- д) агглютинация

3. *Воображение выражается в*

- а) построении ассоциативных образов
- б) организации системы понятий
- в) построении опережающих образов-представлений
- г) воспроизведении представлений ранее воспринятых предметов и явлений
- д) классификации представлений

4. *Между представлениями разных людей всегда есть различия*

- а) только по яркости

- б) только по полноте образа
- в) только по отчетливости
- г) по яркости и полноте
- д) по яркости, полноте и отчетливости

5. *Создание новых образов присоединением свойств одних предметов к другим*

- а) агглютинация
- б) типизация
- в) гиперболизация
- г) схематизация
- д) заострение

6. *Устойчивостью и многообразием отличаются от других представления*

- а) зрительные
- б) слуховые
- в) вкусовые
- г) обонятельные
- д) тактильно-кинестетические

7. *Отражение реальной действительности в иных, неожиданных, непривычных сочетаниях и комбинациях*

- а) мечта
- б) грезы
- в) утопия
- г) фантазия
- д) представления

8. *Увеличение или уменьшение предмета, изменение количества частей предмета или их смещение*

- а) агглютинация
- б) типизация
- в) гиперболизация
- г) схематизация
- д) заострение

Речь

1. *Важнейшая единица языка и речи*

- а) звук
- б) буква
- в) слог
- г) фраза
- д) слово

2. Главное внимание уделяется роли подражания в процессе формирования речи в теории

- а) научения
- б) конструктивистской
- в) релятивистской
- г) психоаналитической
- д) преформистской

3. Основные структуры человеческих языков являются врожденными согласно теории

- а) научения
- б) конструктивистской
- в) релятивистской
- г) психоаналитической
- д) преформистской

4. Эгоцентрическая речь по Л. С. Выготскому – это речь

- а) внешняя
- б) внутренняя
- в) устная
- г) письменная
- д) монологическая

5. Предикативная функция речи является

- а) высказыванием человеком своих суждений по какому-либо вопросу
- б) указанием на какой-либо предмет
- в) выражением определенного аффективного состояния
- г) средством воздействия на другого человека;
- д) средством выражения мыслей

6. Создание представления о предмете на основании слов называется

- а) указание
- б) характеристики
- в) определения
- г) описание
- д) формы

7. Любой язык относителен и зависит от той или иной культуры согласно теории

- а) научения
- б) конструктивистской
- в) релятивистской
- г) психоаналитической
- д) преформистской

8. Овладение грамматическими формами, начало вычленения морфем происходит

- а) до 1 года

- б) около года
- в) от 1 года до 2 лет
- г) около 2 лет
- д) около 3 лет

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ОТВЕТЫ**Память**

1–д; 2–г; 3–в; 4–г; 5–в; 6–д; 7–а; 8–б; 9–б, 10–д.

Мышление

1–б; 2–а; 3–б; 4–д; 5–а, 6–г; 7–г; 8–в; 9–а; 10–б; 11–в.

Воображение

1–д; 2–б; 3–в; 4–д; 5–а; 6–а; 7–г; 8–в.

Речь

1–д; 2–а; 3–д; 4–б; 5–а; 6–г; 7–в; 8–г.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

«УТВЕРЖДАЮ»

Проректор по учебной и
и информационно-аналитической работе
УО «Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка»

_____ В.М. Зеленкевич

«___» _____ 2016 г.

Регистрационный № УД-23-1/___/ уч.

ПСИХОЛОГИЯ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине для специальности:

1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь

2016 г.

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта высшего образования ОСВО 1-03 04 04 – 2016 №____, утвержденного _____.2016 для специальности 1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь

СОСТАВИТЕЛИ:

А.П. Лобанов, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент

О.В. Белановская, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент

Т.Д. Грицевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент

Е.В. Бондарчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», доцент

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Кафедра психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь

Н.В. Дроздова, заведующий кафедрой проектирования образовательных систем ГУО «Республиканский институт высшей школы», кандидат психологических наук, доцент

Рекомендована к утверждению:

Кафедрой возрастной и педагогической психологии
(протокол № 14 от 12.05.2016 г.)

Заведующий кафедрой _____ О.В. Белановская

Научно-методическим советом БГПУ
(протокол № __ от «__» _____ 2016 г.)

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует.

Методист учебно-методического управления БГПУ _____ Е.А. Кравченко

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Психология» входит в цикл общенаучных и общепрофессиональных учебных дисциплин первой ступени высшего образования по специальности 1-03 04 04 «Социальная и психолого-педагогическая помощь» и является фундаментальной психологической учебной дисциплиной в профессиональном становлении специалиста. Психология, как любая научная дисциплина, представляет собой определенную систему знаний. В свою очередь, поведение систем подчинено принципам целостности и структурности, а их познание – ортогенетическому закону развития. Процесс познания осуществляется от осознания меньшей дифференцированности систем к осознанию все большей их дифференцированности и иерархической упорядоченности. Принцип изучения материала от общего к частному позволит студентам ориентироваться в содержании психологической науки, что, в свою очередь, способствует осознанному усвоению материала.

Цель изучения учебной дисциплины – овладение студентами системой теоретических знаний в области психологии, ознакомление с основными методами и направлениями исследований по психологии личности и психологии когнитивных процессов, формирование у студентов целостного представления о процессе развития психологических знаний, трансформации предмета, методов, основных проблем психологии в их связи с общественно-историческими условиями, ситуацией в других науках.

Задачи изучения учебной дисциплины:

1. Дать студентам представление о специфике психологии как особой дисциплины, её проблемном поле и основных подходах в ее рамках.
2. Обеспечить усвоение студентами основных понятий и категорий психологии.
3. Сформировать у студентов понятийно-категориальный аппарат психологии, базовые представления о психике, методах ее исследования, знания о закономерностях и механизмах протекания психических процессов, представление об основных этапах исторического развития психологического знания, о главных направлениях и школах в психологии.
4. Способствовать формированию у студентов культуры научно-теоретического мышления, способности к анализу, сравнению, классификации фактов и теоретических положений. Содействовать расширению научного кругозора и развитию общей эрудиции студентов.

Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста по социальной работе, связи с другими учебными дисциплинами

Содержание учебной дисциплины «Психология» обеспечивает профессиональную подготовку студентов по основам психологической науки и создаёт условия для изучения дисциплин – «Теоретические и методологические основы психологической помощи», «Методы и технологии психологической помощи». Изучение дисциплины «Психология» требует от студентов интеграции и систематизации знаний по учебным дисциплинам «Философия», «История», «Педагогика», «Социально-педагогическая и психологическая служба», «Социальная политика».

Программа учебной дисциплины «Психология» обеспечивает овладение рядом академических, социально-личностных, профессиональных компетенций.

Требования к академическим компетенциям

Студент должен:

- АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.
- АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.
- АК-3. Владеть исследовательскими навыками.
- АК-4. Уметь работать самостоятельно.
- АК-8. Иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация).
- АК-10. Уметь осуществлять учебно-исследовательскую деятельность.

Требования к социально-личностным компетенциям

Студент должен:

- СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.
- СЛК-7. Владеть способностью формирования этического сознания.
- СЛК-9. Быть способным к осуществлению самообразования и самосовершенствования профессиональной деятельности.
- СЛК-10. Быть способным к реализации ценностно-ориентационной деятельности.

Требования к профессиональным компетенциям

Студент должен быть способен:

- ПК-23. Уметь представлять социально-педагогическую и психологическую информацию в форме отчетов, докладов, презентаций.
- ПК-24. Быть способным пользоваться глобальными информационными ресурсами, современными мультимедийными средствами.
- ПК-25. Применять в практике социальной работы Международную классификацию функционирования.
- ПК-27. Анализировать значение социальных детерминант здоровья с учетом социальных теорий медицины и выдавать рекомендации по их коррекции.
- ПК-30. Быть способным внедрять в практику социальной и психолого-педагогической помощи новые научные результаты исследований.
- ПК-37. Разрабатывать и обеспечивать реализацию социального, профессионального блоков индивидуальной программы реабилитации.
- ПК-38. Проводить информационно-просветительную работу в обществе по социальным проблемам реабилитации лиц с ограничениями жизнедеятельности, в том числе с лицами, имеющими особенности психофизического развития.
- ПК-39. Обеспечивать профессиональную диагностику и профориентацию лиц с ограничениями жизнедеятельности.

В соответствии с образовательным стандартом высшего образования I ступени по специальности 1-03 04 04 «Социальная и психолого-педагогическая помощь» дидактическими единицами являются:

Психология как наука. Предмет психологии. Принципы психологии. Методы психологии. Этапы становления психологии. Основные этапы

донаучной психологии. Античная психология. Развитие психологических знаний в Средние века и эпоху Возрождения. Психологическая мысль Нового времени. Зарождение психологии как науки и развитие отраслей психологии. Основные школы и направления в психологии XX века. Научные школы в психологии. Основные психологические теории и их взаимосвязь. Проблема взаимодействия теоретического и прикладного исследования в психологии. Гуманистическая парадигма в психологии. Современные тенденции в развитии психологических концепций и школ: проблема научного диалога. Перспективы развития психологии. История развития белорусской психологической науки.

Категории психологии. Деятельность и сознание. Самосознание. Проблема бессознательного в психологии. Проблема личности в психологии. Теории личности. Структура личности в различных психологических теориях. Типология личности. Личностный рост. Человек и культура. Эмоции и чувства. Воля и произвольность. Потребность. Этапы формирования и реализации потребностей личности. Цикл удовлетворения потребностей. Мотивы и мотивация личности. Теории мотивации. Понятие индивидуальности. Роль генотипа в формировании индивидуальности человека. Темперамент как свойство индивидуальности. Эмоциональные особенности индивидуальности. Характер в структуре индивидуальности. Типологический подход к изучению индивидуальности. Стиль деятельности. Факторы формирования индивидуальности и системный подход к изучению человека. Половой диморфизм и индивидуальность. Одаренность.

Когнитивная психология. Познание как репрезентация. Опосредование в познавательной деятельности. Ощущение и восприятие, их свойства. Теории. Внимание. Теории внимания. Виды внимания. Методы исследования внимания. Память. Теории памяти. Мышление. Теории мышления. Виды мышления. Мыслительный образ. Мышление и интеллект. Образ в восприятии, мышлении и воображении. Творческое мышление. Творческое мышление и воображение. Методы исследования познавательных процессов.

Требования к освоению учебной дисциплины в соответствии с образовательным стандартом

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **знать**:

- место и роль психологии в системе психологических наук;
- основные этапы развития психологической науки;
- основные категории психологии;
- особенности и закономерности познавательных процессов;
- основные теории мотивации и эмоций;
- современные теории личности для объяснения, прогноза развития личности;
- основные понятия и методы психологии индивидуальных различий;
- детерминанты и диапазон вариативности психологических особенностей человека;

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **уметь**:

- пользоваться понятийным аппаратом основных направлений и школ в психологической науке;

- оперировать основными категориями психологии;
- проводить психологический анализ познавательной деятельности, поведения учащихся;
- определять общее, типичное и единичное в поведении и психической деятельности людей;

В результате изучения учебной дисциплины студент должен **владеть**:

- системой знаний о развитии психологической науки;
- методами изучения познавательных процессов;
- навыками анализа индивидуальности как уникального и целостного единства особенностей конкретного человека;
- методами сравнения различных типов личности.

Общее количество часов, отводимых на изучение учебной дисциплины

В соответствии с типовым учебным планом по специальности 1-03 04 04 «Социальная и психолого-педагогическая помощь» максимальное количество часов, которое отводится на изучение учебной дисциплины «Психология» составляет 260 часов, из них 128 часов аудиторных занятий, 96 часов самостоятельная (внеаудиторная) работа студентов.

Распределение аудиторного времени по видам занятий, курсам и семестрам

Для студентов дневной формы получения образования:

Курс/ семестр	Всего часов по учебной дисциплине	Аудиторные занятия					Самостоятельная (внеаудиторная)	Форма контроля	
		Всего	Лекции		Практические (семинарские)				Лабора торные
			всего	из них УСР	всего	из них УСР			
1 / 1	74	42	20	2	22	2	–	32	зачет
1 / 2	74	42	18	2	18	2	6	32	зачет
2 / 3	112	44	22	4	22	4	–	32	экзамен
Всего часов	260	128	60	8	62	8	6	96	

Для студентов **заочной** формы получения образования:

Курс/ семестр	Аудиторные занятия				Форма контроля
	Всего	Лекции	Практические (семинарские)	Лабораторные	
1 / 1 семестр	12	8	4	–	зачет
1 / 2 семестр	12	8	4	–	зачет
2 / 3 семестр	12	8	4	–	экзамен
Всего часов	36	24	12	–	

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

РАЗДЕЛ I. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

1.1. Предмет, задачи и принципы современной психологии

Донаучная психология. Психология как наука о душе. Душа как особая сущность. Душа и тело: дуализм и монизм. Психология как наука о сознании. Становление научной психологии. Бихевиоризм и требование объективного метода. Необихевиоризм. Психические явления и психологические факты. Категории и принципы психологии. Принцип детерминизма. Принцип единства сознания и деятельности.

Психология и классификация наук. Структура современной психологической науки. Психология как фундаментальная и прикладная наука. Практическая психология.

1.2. Методы психологии

Понятие о методологии. Виды методологии. Метод и методика. Классификация методов. Экспериментальные и неэкспериментальные методы. Психодиагностические методы (тесты). Основные стратегии изучения психики человека. Организация психологического исследования. Этический аспект психологического исследования. Артефакты.

1.3. Психика, ее возникновение и развитие

Понятие о психике. Теория психического отражения. Отражение. Раздражимость. Чувствительность. Теория психического отражения Леонтьева-Фабри. Сенсорная и перцептивная психика. Интеллектуальное поведение.

Адаптивная концепция возникновения психики. Врожденные и приобретенные формы поведения. Таксисы. Рефлексы. Инстинктивное поведение. Импринтинг. Научение. Способность к умозаключениям. Психика животных и психика человека.

1.4. Сознание и неосознаваемые процессы

Сознание, его функции. Самосознание. Нормальное и измененное состояния сознания. Сознание и бессознательное. Неосознаваемые механизмы сознательных действий. Первичные автоматизмы и навыки. Явление неосознаваемой установки. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий. Неосознаваемые побудители сознательных действий. Фрейд и его представление о бессознательном. Формы проявления бессознательного. Методы выявления бессознательных аффективных комплексов. Метод свободных ассоциаций. Метод анализа сновидений. Надсознательные процессы.

1.5. Психологическая категория деятельности

Понятие о деятельности. Принцип единства сознания и деятельности. Принцип анализа по единицам (Л.С. Выготский). Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Деятельностный подход С.Л. Рубинштейна. Общая теория деятельности А.Н. Леонтьева. Структура деятельности: операционный

(деятельность – действие – операция) и мотивационный (мотив – цель – условие) аспекты деятельности.

Понятие о внешней и внутренней деятельности. Человек как субъект деятельности.

1.6. Проблема личности в психологии

Проблема личности в психологии. Теории личности. Структура личности в различных психологических теориях. Типология личности. Личностный рост. Человек и культура. Эмоции и чувства. Воля и произвольность. Потребность. Этапы формирования и реализации потребностей личности. Цикл удовлетворения потребностей. Мотивы и мотивация личности. Теории мотивации. Понятие индивидуальности. Роль генотипа в формировании индивидуальности человека. Темперамент как свойство индивидуальности. Эмоциональные особенности индивидуальности. Характер в структуре индивидуальности. Типологический подход к изучению индивидуальности. Стиль деятельности. Факторы формирования индивидуальности и системный подход к изучению человека. Половой диморфизм и индивидуальность. Одаренность.

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

2.1. Введение в историю психологии

Предмет и задачи истории психологии. Роль историко-психологического знания в построении образа психологической науки. История психологии в контексте проблем истории науки. Основные дилеммы истории науки. Экстернализм и интернализм. Презентизм и антикваризм. Теория контекста (Zeitgeist) и теория великих людей. Идеографический и номотетический методы. Проблема прогресса в науке: накопление знания или смена парадигм (Т. Кун). Основные парадигмы в психологии. Проблема периодизации истории психологии. Основные методы историко-психологического исследования.

Проблема научности психологии. Базовые характеристики научного знания и их применимость к психологии. Основные проблемы психологии. Краткая характеристика исторических трансформаций предмета психологии.

2.2. Античная психология

Возникновение и развитие анимизма. Взгляды Демокрита. Идеализм Сократа и Платона. Учение Аристотеля о душе.

2.3. Развитие психологических знаний в Средние века и в эпоху Возрождения

Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья. Неоплатонизм Иоанна Эриугены. Концептуализм Пьера Абеляра. Развитие арабской психологии. Томизм Фомы Аквинского. Взгляды Роджера Бэкона.

2.4. Развитие Философско-психологических взглядов в XVII-XIX вв.

Дуализм Р. Декарта. Эпифеноменализм Т. Гоббса. Гилюзоизм Б.Спинозы. Ассоцианизм Дж.Локка. Солипсизм Дж. Беркли. Агностицизм Д. Юма. Плюрализм И. Гербарта.

2.5. Предпосылки становления научной психологии в Европе в XIX в.

Учение о рефлекторной дуге. Закон Белла-Мажанди. Закон специфической энергии органов чувств И. Мюллера. Закон Вебера-Фехнера. Кривая нормального распределения К. Гаусса. Закон сохранения энергии Г. Гельмгольца.

2.6. Выделение психологии в самостоятельную науку. Становление научной психологии в Западной Европе и США, развитие психологии в дореволюционной России

Структурализм Вильгельма Вундта – теория элементов сознания. Трактровка рефлекса по Сеченову. Brentano как основоположник функционализма в психологии. Исследования Г. Эббингауза. Исследования А. Бине. Прикладные исследования Э. Крепелина. Вклад Г.С. Холла в развитие экспериментальной психологии.

Взгляды К.Д. Кавелина, А.А. Потебни, В.С. Соловьева и Л.М. Лопатина. Основные идеи Н.Я. Грота, Н.О. Лосского и С.Л. Франка. Взгляды А.И. Введенского, Д.Н. Овсянко-Куликовского и Л.И. Петражицкого.

2.7. Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья

2.7.1 Психоанализ

Теория З. Фрейда. Индивидуальная психология А. Адлера. Аналитическая психология К.Г. Юнга. Концепция «оргонной энергии» В. Райха. Культурно-философская психопатология К. Хорни. Эго-психология Э. Эриксона. Теория межличностной психиатрии Г.С. Салливана. Гуманистический психоанализ Э.П. Фромма.

2.7.2 Бихевиоризм

Поток активности Дж. Уотсона. Необихевиоризм Э. Толмена. «Самопрограммирование» человека в концепции Б. Скиннера. Социобихевиоризм А. Бандуры.

2.7.3. Гештальтпсихология

Фи-феномен М. Вертхаймера. «Теория поля» К. Левина. Гештальттерапия Ф. Перлза.

2.7.4 Гуманистическая психология

«Пирамида» потребностей по А. Маслоу. Взгляды А. Маслоу на самоактуализацию. Самоактуализация в концепции К. Роджерса. Личностно-центрированная терапия К. Роджерса. Логотерапия В. Франкла.

2.7.5 Трансперсональная психология. Описательная психология

Метод холотропного дыхания С. Грофа. Вивейшн – как уникальная дыхательная техника интеграции личности. Возникновение и развитие ребефинга. Описательная психология В. Дильтея. Духовно-научная психология Э. Шпрангера.

2.8. Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX- XX вв.

Естественно-научное направление в работах В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.П. Павлова. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Теория деятельности А.Н. Леонтьева. Взгляды С.Л. Рубинштейна. Теория установки Д.Н. Узнадзе. Теория отношений В.Н. Мясищева. Идет Б.М. Теплова, П.К. Анохина, Б.Ф. Ломова. Развитие человекознания в работах Б.Г. Ананьева.

2.9. Развитие психологии в Беларуси

Развитие психологии в Республике Беларусь – исторические факторы гуманизации общества. Своеобразие генезиса психологии в Беларуси. Психология эпохи Возрождения (Ф. Скорина, С. Будный). Деятельность Симеона Полоцкого. Становление психологических знаний в работах С. Конарского, Я. Снядецкого, А. Снядецкого, А. Довгрида. Организация и работа Виленского университета, Северо-западного отдела Русского географического общества. Развитие психологии в БССР. История подготовки практических психологов в Беларуси.

Организация Л.С. Выготским психологического кабинета в Гомельском педагогическом техникуме (1923 - 1924 г.). Развитие психологии в Беларуси в 20 - 30 гг. (П.Я. Панкевич, В.Н. Ивановский, С.Я. Вольфсон). Задачи психотехнической лаборатории при Наркомате труда БССР в 1925 - 1929 гг. (С.М. Василейский, А.А. Гайворовский и С.М. Вержбалович). Деятельность отделения логики, психологии и русского языка на филологическом факультете БГУ в 1947 - 1925 гг. (Е.П. Ересь, Р.И. Водейко, М.С. Клевченя, И.М. Розетт, А.Б. Широкова).

Развитие психологии в БГУ. История создания и деятельности первой кафедры психологии (Р.И. Водейко). Создание первой кафедры психологии в БГПУ. Открытие общества психологов Беларуси. История подготовки и аттестация научных психологических кадров. Развитие психологии в областных высших учебных заведениях в 1980-2000 гг. Создание в Беларуси первого профессионального журнала «Псіхалогія».

Социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия (Я.Л. Коломинский). Становление кризисной психологии (Л.А. Пергаменщик). Художественная перцепция как фактор развития личности (Л.Н. Рожина). Новые подходы в психологическом исследовании. Проблемы социальной психологии (В.А. Янчук). Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников (Ф.И. Иващенко). Нравственная регуляция агрессивного поведения детей (И.А. Фурманов). Становление и развитие психологии в БГПУ (Л.А. Кандыбович).

РАЗДЕЛ III. КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

3.1. Когнитивная парадигма и когнитивная психология

Когнитивная наука и когнитивная психологии. Трансдисциплинарные знания и НБИК-технологии. Первая когнитивная революция. Компьютерная метафора. Человек как канал переработки информации с ограниченной пропускной способностью. Понятие об информационном обмене. Вторая

когнитивная революция. Дискурсивная активность. Когнитивная модель познания. Когнитивный агент. Ментальная репрезентация. Символьный, модульный и нейросетевой подходы в современной когнитивной психологии.

3.2. Интеллект и когнитивные стили

Парадигмы исследования интеллекта: Гальтона – Спирмена, Бине и ментального опыта. Понятие и факторы развития интеллекта. Функции интеллекта. Линия Ч. Спирмена и линия Л. Терстоуна. Факторные и иерархические теории интеллекта. Двухфакторная теория интеллекта Ч. Спирмена. Факторный анализ интеллекта (Дж. Гилфорд). Первичные умственные потенции (Л. Терстоун). Уровни развития интеллекта. Конкретный и абстрактный интеллект. Факторно-аналитическая теория интеллекта Кеттелла – Хорна – Кэрролла. Неакадемические интеллекты (практический, социальный и эмоциональный интеллект).

Понятие когнитивного стиля. Общая характеристика когнитивных стилей. Полезависимость – полenezависимость. Импульсивность – рефлексивность. Ригидность – гибкость познавательного контроля. Когнитивные стили и интеллект.

3.3. Сенсорно-перцептивный уровень

3.3.1. Ощущения

Понятие сенсорно-перцептивных процессов. Сенсорные и перцептивные процессы. Информационный поиск. Виды ощущений. Изменения и изменения ощущений. Адаптация. Сенсбилизация. Синестезия. Понятие репрезентативной системы человека. Сенсорная депривация. Теории восприятия. Ответно-ориентированные, стимульно-ориентированные и когнитивно-ориентированные теории (Э. Гибсон).

3.3.2. Восприятие

Свойства восприятия: целостность, константность, категориальность, структурность. Апперцепция. Образ (гештальт) и факторы организации восприятия. Виды восприятия. Восприятие предметов, времени и движения. Восприятие пространства. Восприятие цвета. Влияние восприятия цвета на физиологическое и психическое состояние человека. Нормативные цветовые ряды М. Люшера и Г. Вальнефера.

3.3.3. Внимание

Понятие внимания. Виды внимания: природное и социально-обусловленное; чувственное и интеллектуальное; произвольное, произвольное и послепроизвольное. Современные теории и модели внимания. Модель ранней селекции. Модель Э. Трейсмана. Модель поздней селекции. Внимание как умственное усилие. Методы исследования внимания. Пути и средства привлечения и поддержания внимания.

3.4. Когнитивный уровень

3.4.1. Память

Понятие памяти. Процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Виды памяти по модальности следов воздействия. Виды памяти по особенности переработки сенсорных воздействий (двигательная,

эмоциональная, образная и словесно-логическая память). Непроизвольная и произвольная память. Теории памяти. Память и организация информации. Ментальные репрезентации, ментальные структуры и ментальные образы. Виды и процессы памяти в когнитивной психологии. Сенсорная, кратковременная и долговременная память. Кодирование, архивизация и извлечение информации. Теория рабочей памяти А. Бэддели. Приемы рационального запоминания. Мнемотехника. Выдающиеся мнемонисты.

3.4.2. Мышление

Понятие мышления. Виды мышления: практическое (наглядно-действенное и наглядно-образное) и теоретическое (образное и понятийное) мышление. Теории мышления. Мышление и интеллект. Когнитивная концепция развития интеллекта Дж. Брунера. Операциональная теория развития интеллекта Ж. Пиаже.

Мышление как способ формирования понятий. Механизмы формирования понятий. Мышление как способ решения задач. Проблемная ситуация и проблемная задача. Этапы решения задач. Подготовка. Инкубация. Инсайт. Разработка. Стратегии мышления. Дивергентное и конвергентное мышление. Свойства ума. Процессы мышления: суждение, умозаключение, определение понятий, индукция и дедукция. Логические (мыслительные) операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование, классификация и систематизация.

3.4.3. Воображение

Понятие воображения. Виды воображения: активное и пассивное, продуктивное и репродуктивное. Сновидения, галлюцинации и грезы как виды воображения. Функции воображения. Воображение и творчество. Способы создания образов воображения: агглютинация, гиперболизация, акцентуация, типизация. Концепция высвобождения творческих способностей. Свойства образов воображения: фантастичность, эвристичность, интуитивность, прогностичность.

3.4.4. Речь

Понятие речи. Отличие речи от языка. Значение речи в жизни человека. Виды речи и их назначение. Значение и смысл слова. Слово как понятие. Речь как средство общения. Обмен информацией, воздействие на другого человека, познание – основные функции речи. Средства воздействия и выразительности речи. Речь как средство мышления. Внутренняя речь как инструмент мышления.

Теории развития речи. Теории научения. Преформизм. Релятивизм. Конструктивистская теория.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

Дневная форма получения образования

Номер раздела, темы занятия	Название раздела, темы, учебного занятия, перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов				Самостоятельная работа студентов (внеаудит.)	Методические пособия, средства обучения, оборудование	Литература	Формы контроля знаний
		лекции	практические (семинарские) занятия	лабораторные занятия	управляемая самостоятельная работа студента				
1 курс, 1 семестр									
РАЗДЕЛ 1. Введение в психологию									
1.1	Предмет, задачи и принципы современной психологии	6	4						
1.1.1	1.Психология как наука и учебная дисциплина. 2. Становление предмета психологии. Донаучный этап. 3. Воззрения античных философов о природе психики. 4. Зарождение материалистической психологии в трудах Аристотеля.	2						Осн. [3], [7], доп. [1], [2]	Конспект
1.1.2	1.Психология как наука о сознании. Работы Р. Декарта, Гоббса, Локка. 2. Научный период в психологии как науке о сознании. Функционализм У. Джемса. Структурализм В. Вундта. 3. Психология как наука о поведении. 4. Теоретическая и экспериментальная программа изучения поведения Дж. Уотсона. 5. Необихевиоризм.	2						Осн. [3], [7], доп. [1], [2]	Конспект
1.1.3	1. Структура современной психологической науки. 2. Психология в системе других наук. 3. Уровни психологии. Психология как фундаментальная и прикладная наука.	2					Опорные схемы	Осн. [7], доп. [3], [10], [11]	Текущий опрос

	4. Практическая психология. 5. Категории и основополагающие принципы психологии.								
1.1.4	1. Бихевиоризм. Требования объективного метода. 2. Психологические концепции Э.Торндайка и Дж. Уотсона. 3. Изучение поведения в русской науке (школа И.П. Павлова). 4. Необихевиоризм. «Когнитивные карты» Э. Толмена. 5. Теория оперантного научения Б. Скиннера.		2					Осн. [3], [7], доп. [1], [5], [9], [13]	Конспект, Текущий опрос
1.1.5	1. Структура современной психологической науки. 2. Основные категории и принципы психологии. 3. Психические явления и психологические факты.		2				Атлас	Осн. [7], доп. [1], [2], [10], [11]	Опрос, Тест
1.2	Методы психологии	4	4						
1.2.1	1. Понятие о методологии. Виды методологии. 2. Классификация методов. 3. Неэкспериментальные методы. 4. Метод эксперимента в психологии.	2					Опорны е схемы	Осн. [7], доп. [1], [10], [11]	
1.2.2	1. Психодиагностические методы (тесты). 2. Основные стратегии изучения психики человека. 3. Организация психологического исследования.	2					Презент ация	Осн. [7], доп [1], [10], [11]	
1.2.3	1. Метод и методика. 2. Классификация методов по Ананьеву. 3. Метод наблюдения и его виды. 4. Эксперимент в психологии – естественный и лабораторный.		2				Атлас	Осн. [7], доп. [1], [2], [10], [11]	Конспект первоисточник а
1.2.4	1. Психодиагностические методы. 2. Стандартизированные и проективные методы. 3. Этический аспект психологического исследования. 4. Артефакты.		2					Осн. [7], доп. [1], [10], [11]	Опрос, Тест
1.3	Психика, ее возникновение и развитие	2	4						
1.3.1	1. Понятие и функции психики. 2. Сенсорная и перцептивная психика. Интеллектуальное поведение. 3. Адаптивная концепция возникновения психики. 4. Психика животных и психика человека.	2					Опорны е схемы	Осн. [7], доп. [1], [7]	
1.3.2	1. Генезис психики. 2. Отражение. Раздражимость. Чувствительность. 3. Теория психического отражения Леонтьева-Фабри.		2					Осн. [7], доп. [1], [7], [10]	Опрос, Тест

1.3.3	1. Адаптивная концепция возникновения психики. 2. Врожденные и приобретенные формы поведения. 3. Таксисы. Рефлексы. Инстинктивное поведение. 4. Импринтинг. Научение. Способность к умозаключениям. 5. Биологические предпосылки возникновения сознания.		2				Атлас, сборник задач по психологии	Осн. [7], доп. [1], [2], [10], [11]	Конспект первоисточника
1.4	Сознание и неосознаваемые процессы	4	4						
1.4.1	1. О соотношении сознательного и бессознательного в структуре психики. 2. Понятие о сознании и самосознании. Функции сознания. 3. Неосознаваемые процессы и их классификация. 4. Неосознаваемые механизмы сознательных действий.	2					Опорные схемы	Осн. [7], доп. [1], [7], [10]	
1.4.2	1. Фрейд и его представление о бессознательном. 2. Неосознаваемые побудители сознательных действий. 3. Формы проявления бессознательного. 4. Метод свободных ассоциаций. Метод анализа сновидений.	2					Презентация	Осн. [3], [7], доп. [1], [10], [11]	
1.4.3	1. Понятие и основные черты сознания. 2. Функции сознания. 3. Состояния сознания. 4. Измененные состояния сознания.		2				Атлас	Осн. [7], доп. [1], [2], [10], [11]	Опрос, конспект первоисточника
1.4.4	1. Первичные автоматизмы и навыки. 2. Явление неосознаваемой установки. 3. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий. 4. Неосознаваемые побудители сознательных действий. Метод свободных ассоциаций. Метод анализа сновидений. 5. Надсознательные процессы.		2				Опорные схемы	Осн. [7], доп. [1], [7], [10]	Конспект первоисточника, защита рефератов
1.5	Психологическая категория деятельности	2	2						
1.5.1	1. Понятие о деятельности. Деятельностный подход в психологии. 2. Внешняя и внутренняя деятельность. Интериоризация и экстериоризация. 3. Структура деятельности: операциональный компонент (деятельность – действие – операция). 4. Структура деятельности: мотивационный (мотив – цель – условие) компонент.	2					Опорные схемы	Осн. [7], доп. [1], [7], [11]	
1.5.2	1. Понятие о деятельности. Общие характеристики деятельности. 2. Структура деятельности (по А.Н. Леонтьеву). 3. Основные виды деятельности и их психологическая характеристика.		2					Осн. [7], доп. [1], [7], [11]	Контроль конспекта первоисточника

	4. Умения. Навыки. 5. Человек как субъект деятельности. 6. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.								а, опрос
1.6	Проблема личности в психологии	-	2		4				
1.6.1	1. Теории личности в психологии. 2. Структура личности в различных психологических теориях. 3. Типология личности. 4. Человек и культура. Личностный рост.				2 лк			Осн. [7], доп. [1], [7], [11]	Устный контроль
1.6.2	1. Эмоции и чувства. 2. Воля и произвольность. 3. Потребность. Этапы формирования и реализации потребностей личности, цикл удовлетворения потребностей. 4. Мотивы и мотивация личности. 5. Теории мотивации.		2				Атлас	Осн. [3], [7], доп. [1], [2], [5], [13]	Тест
1.6.3	1. Понятие индивидуальности. Роль генотипа в формировании индивидуальности человека. 2. Темперамент как свойство индивидуальности. Эмоциональные особенности индивидуальности. 3. Характер в структуре индивидуальности. Типологический подход к изучению индивидуальности. 4. Стил деятельности. Факторы формирования индивидуальности. 5. Половой диморфизм и индивидуальность. 6. Одаренность.				2 сем		Атлас	Осн. [7], доп. [1], [2], [10], [11]	Защита рефератов
	Итого:	18	20		4				Зачет
1 курс, 2 семестр									
РАЗДЕЛ 2. История психологии									
2.1	Введение в историю психологии	2							
2.1.1	1. История психологии как научная дисциплина. Предмет и задачи истории психологии. 2. Принципы истории психологии. 3. Методы истории психологии. 4. Периодизация истории психологии.	2					Презен- тация	Осн. [3], доп. [4], [5], [13]	Проверка таблицы периодизации истории психологии
2.2	Античная психология	2							
2.2.1	1. Возникновение и развитие анимизма. 2. Взгляды Демокрита.	2					Презен- тация	Осн. [3],	Проверка таблицы

	3. Идеализм Сократа-Платона. 4. Учение Аристотеля о душе. 5. Гиппократ и его учение о темпераментах.							доп. [4], [5], [9], [13]	персоналий
2.3	Развитие психологических знаний в средние века и в эпоху Возрождения				2 лекция				
2.3.1	1. Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья. 2. Неоплатонизм Иоанна Эриугены. 3. Концептуализм Пьера Абеляра. 4. Развитие арабской психологии. 5. Томизм Фомы Аквинского. 6. Взгляды Роджера Бэкона.				2		УМК, перво- источн ики	Осн. [3] доп. [4], [8], [9], [13]	Проверка конспектов первоисточник ов
2.4	Развитие философско-психологических знаний в XVII-XIX вв.	2	2						
2.4.1	1. Дуализм Рене Декарта. 2. Эпифеноменализм Т. Гоббса. 3. Гилозоизм Б. Спинозы. 4. Ассоцианизм Дж. Локка.	2					Презен- -тация	Осн. [3], доп. [4], [5], [13]	Дискуссия
2.4.2	5. Д. Гартли: основоположник ассоцианизма. 6. Солипсизм Дж. Беркли. 7. Агностицизм Д. Юма. 8. Плюрализм И. Гербарта.		2				Таблиц а	Осн. [3], доп. [5], [8], [13]	Устный опрос
2.5	Предпосылки становления научной психологии в Европе в XIX в.				2семинар				
2.5.1	1. Учение о рефлексорной дуге. 2. Закон Белла-Мажанди. Закон специфической энергии органов чувств И. Мюллера. 3. Закон Вебера-Фехнера. 4. Кривая нормального распределения К. Гаусса. 5. Закон сохранения энергии Г. Гельмгольца.				2		УМК, перво- источн и-ки	Осн. [3], доп. [5], [13]	Проверка конспектов первоисточник ов
2.6	Выделение психологии в самостоятельную науку. Становление научной психологии в Западной Европе и США, развитие психологии в дореволюционной России	2	2						
2.6.1	1. Структурализм Вильгельма Вундта – теория элементов сознания. 2. Ф. Brentano как основоположник функционализма в психологии.	2					Презен- -тация	Осн. [3], доп. [4], [5],	Дискуссия

	3. Исследования Г. Эббингауза.							[13], [13]	
2.6.2	1. Становление научной психологии в Западной Европе и США. 1.1 Исследования А. Бине. 1.2 Прикладные исследования Э. Крепелина. 1.3 Вклад Г.С. Холла в развитие экспериментальной психологии. 2. Развитие психологии в России. 2.1 Взгляды К.Д. Кавелина, А.А. Потебни, В.С. Соловьева и Л.М. Лопатина. 2.2 Основные идеи Н.Я. Грота, Н.О. Лосского и С.Л. Франка. 2.3 Взгляды А.И. Введенского, Д.Н. Овсяннико-Куликовского и Л.И. Петражицкого.		2				Разда- точный матери ал	Осн. [3], доп. [5], [9] [13]	Тест
2.7	Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья	4	8	2					
2.7.1	Психоанализ	2	2						
2.7.1.1	1. Теория З. Фрейда. 2. Индивидуальная психология А. Адлера. 3. Аналитическая психология К.Г. Юнга.	2					Презен- тация	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]	Дискуссия
2.7.1.2	4. Культурно-философская психопатология К. Хорни. 5. Эго-психология Э. Эриксона. 6. Теория межличностной психиатрии Г.С. Салливана. 7. Гуманистически психоанализ Э.П. Фромма. 8. Концепция «оргонной энергии» В. Райха.		2				УМК, учебно е пособи е	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]	Устный опрос
2.7.2	Бихевиоризм	2							
2.7.2.1	1. Теория Э. Торндайка. 2. Поток активности Дж. Уотсона. 3. Необихевиоризм Э. Толмена. 4. «Самопрограммирование» человека в концепции Б. Скиннера. 5. Социобихевиоризм А. Бандуры.	2					Презен- тация	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]]	Проверка конспектов первоисточник ов
2.7.3	Гештальтпсихология		2						
2.7.3.1	1. Фи-феномен М. Вертхаймера. 2. «Теория поля» К. Левина. 3. Гештальттерапия Ф. Перлса.		2				УМК, учебно е пособи е	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]	Проверка таблицы персоналий

							е		
2.7.4	Гуманистическая психология		2	2					
2.7.4.1	1. «Пирамида» потребностей А. Маслоу. 2. Взгляды Маслоу на самоактуализацию. 3. Самоактуализация в концепции К. Роджерса. 4. Личностно-центрированная терапия К. Роджерса. 5. Логотерапия В. Франкла.		2				Рисунк	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]	Устный опрос
2.7.4.2	1. Основные идеи А. Маслоу. 2. Тест А. Маслоу по оценке уровня самоактуализации. 3. Взгляды К. Роджерса на самоактуализацию и личностно-центрированную терапию. 4. Основные идеи В. Франкла.			2			Презентация	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]	Отчет по диагностике
2.7.5	Трансперсональная психология. Описательная психология		2						
2.7.5.1.	1. Метод холотропного дыхания С. Грофа. 2. Вивейшн как уникальная дыхательная техника интеграции личности. 3. Возникновение и развитие ребефинга. 4. Описательная психология В. Дильтея. 5. Духовно-научная психология Э. Шпрангера.		2				УМК, раздаточный материал	Осн. [3], доп. [5], [9]	Тест
2.8	Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX-XX вв.	2	2	2					
2.8.1	1. Естественнаучное направление в работах Б.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.П. Павлова. 2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева. 3. Взгляды С.Л. Рубинштейна.	2					Презентация	Осн. [3], доп. [4], [5], [8], [13]	Дискуссия
2.8.2	4. Теория установки Д.Н. Узнадзе. 5. Теория отношений В.Н. Мясищева. 6. Идеи Б.М. Теплова, П.К. Анохина, Б.Ф. Ломова. 7. Развитие человекознания в работах Б.Г. Ананьева.		2				УМК, первоисточники	Осн. [3], доп. [4], [5], [8], [13]	Устные сообщения о психологах
2.8.3	1. Взгляды А.Н. Леонтьева и Д.А. Леонтьева. 2. Тест СЖО Д.А. Леонтьева.			2			Таблица	Осн. [3], доп. [4],[5]	Отчет по диагностике

	3. Взгляды С.Л. Рубинштейна.							[13]	
2.9	Развитие психологии в Беларуси	2	2	2					
2.9.1	1. История становления и развития психологии в Беларуси. 2. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе. 3. История развития психологии в БГПУ.	2					Презен- -тация	Осн. [1], [2]	Дискуссия
2.9.2	1. Социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия (Я.Л. Коломинский). 2. Становление кризисной психологии (Л.А. Пергаменщик). 3. Художественная перцепция как фактор развития личности (Л.Н. Рожина). 4. Новые подходы в психологическом исследовании (В.А. Янчук). 6. Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников (Ф.И. Иващенко). 7.Нравственная регуляция агрессивного поведения детей (И.А. Фурманов). 8. Становление и развитие психологии в БГПУ (Л.А. Кандыбович).		2				УМК, хресто- матия, разда- точный матери ал	Осн. [1], [2]	Устные сообщения о психологах, тест
2.9.3	1. Взгляды Я.Л. Коломинского. 2. Психология педагога, педагогической деятельности и общения (Е.А. Панько). 3. Видеофильм «Ростки творчества». 4. Становление и развитие психологии в БГПУ (Л.А. Кандыбович).			2			Видео- фильм	Осн. [1], [2]	Анализ видео- фильма
	Итого	16	16	6	4				Зачет
	Всего аудиторных	42							
2 курс, 3 семестр									
Раздел 3. Когнитивная психология									
3.1	Когнитивная парадигма и когнитивная психология	2			2				
3.1.1	1. Генезис когнитивной психологии. 2. Первая когнитивная революция. Компьютерная метафора. 3. Вторая когнитивная революция. Дискурсивная активность. 4. Когнитивная модель познания.	2					УМК, схемы	Осн. [4], [5], [6], доп. [6]	Конспект

3.1.2	1. Подходы в современной когнитивной психологии. 2. Этапы становления когнитивной психологии. 3. Когнитивная модель познания.				2 сем	4	УМК, хрестом атия	Осн. [4], [5], [6], доп. [6]	Конспект, текущий опрос
3.2	Интеллект и когнитивные стили	2	4						
3.2.1	Психология интеллекта и когнитивных стилей 1. Понятие, виды и факторы развития интеллекта. 2. Парадигмы и линии в психологии интеллекта. 3. Теория интеллекта Кеттелла-Хорна-Кэрролла. 4. Общая характеристика и классификация когнитивных стилей.	2					диагнос тически е методи ки, схемы	Осн. [4], [5], [6], доп. [3], [6]	Лист контроля знаний
3.2.2	1. Понятие абстрактного интеллекта в факторных и иерархических теориях. 2. Конкретный интеллект как совокупность ассоциативных способностей. 3. Диагностика конкретного и абстрактного интеллекта.		2			2	Диагно ст. инстру ментар ий, опор. схемы	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Текущий опрос
3.2.3	1. Классификация когнитивных стилей. 2. Когнитивный стиль полезависимость / полenezависимость. 3. Ригидность / гибкость когнитивного контроля. 4. Диагностика когнитивных стилей.		2			2	УМК, конспек т лекции	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Диагностика
3.3.	Сенсорно-перцептивный уровень	4	2		4				
3.3.1	Ощущения 1. Понятие сенсорно-перцептивных процессов. 2. Сравнительная характеристика ощущений и восприятия. 3. Этапы возникновения ощущений. 4. Виды и свойства ощущений. 5. Понятие репрезентативной системы.	1			1 лк	2	УМК, атлас	Осн. [4], [5], [6], доп. [2], [6], [10], [11]	Тест
3.3.2	Восприятие 1. Понятие и виды восприятия. 2. Теории восприятия. 2. Когнитивный подход к исследованию восприятия. 4. Экологический подход Дж. Гибсона.	1			1 лк	2	УМК, диагнос тически е методи ки	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Отчет по диагностике
3.3.2.1	Восприятие 1. Ощущения. Восприятие. Информационный поиск.		2			2	Конспе кт	Осн. [4], [5],	Опрос, Рейтинговая

	2. Теории восприятия. 3. Ведущая репрезентативная система.						лекции	[6], доп. [6], [10], [11]	контрольная работа № 1
3.3.3	Внимание 1. Понятие внимания. 2. Виды внимания. 3. Классические теории внимания. 4. Современные теории внимания	2					УМК, электро нная лекция	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Тест
3.3.3.1	Внимание 1. Внимание как познавательный процесс. 2. Виды и свойства внимания. 3. Отечественные теории внимания. 4. Когнитивные теории внимания. 5. Экспериментальное исследование внимания.				2 сем	3	Прзента ция, раздато чный материал	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Задания по самостоятельно й работе
3.4.	Когнитивный уровень	10	12		2				
3.4.1	Память и ее виды 1. Понятие памяти. 2. Виды памяти (по модальности воздействия). 3. Непроизвольная и произвольная память. 4. Процессы памяти.	1					УМК, схемы	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Отчет по лаб. работе
3.4.1.1	Память в когнитивной психологии 1. Классификация видов памяти по времени сохранения информации. 2. Механизм обнаружения, переработки и сохранения информации. 3. Процессы памяти (кодирование, архивизация, извлечение и забывание).	2					УМК, Учебно е пособие	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Тест
3.4.1.2	Память. Непосредственное и опосредствованное запоминание по А. Н. Леонтьеву (Семинар-практикум)		2			2	Практи кум, конспек т	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Отчет по лаб. работе
3.4.1.3	Память 1. Теории памяти. 2. Виды и процессы памяти в отечественной психологии. 3. Приемы и способы рационального запоминания информации.		2			2	Схемы хрестом атия	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Тест, Рейтинговая контрольная работа № 2

3.4.2	Теории мышления 1. Понятие и виды мышления. 2. Операциональная теория интеллекта (и мышления) Ж. Пиаже. 3. Мышление в теории Дж. Брунера. 4. Понятие и механизмы его формирования.	1					УМК, диагнос- тически е методи- ки	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Тематическое сообщение
3.4.2.1	Процессы мышления 1. Дивергентное и конвергентное мышление. 2. Мышление как способ решения задач. 3. Мышление как способ формирования понятий.	2					УМК, опорны й конспек т	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Конспект первоисточник а
3.4.2.2	Мышление 1. Понятийное мышление. 2. Понятие понятия в психологии (по М.А. Холодной). 3. Механизмы формирования понятия. 4. Логические операции в структуре понятийного мышления.		2			2	УМК. практик ум	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Текущий опрос
3.4.2.3	Мышление и его исследование 1. Стадии развития интеллекта и мышления по Ж. Пиаже. 2. Стадии развития мышления по Дж. Брунеру. 3. Исследования мышления.		2			2	Электр онная лекция	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Реферат
3.4.3	Воображение 1. Понятие воображения. 2. Виды воображения. 3. Функции воображения. 4. Свойства образов воображения.	2					УМК, набор картини ллюстр аций	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Опрос на семинаре
3.4.3.1	Воображение 1. Понятие воображения. 2. Виды и функции воображения. 3. Механизмы создания образов воображения.		2			2	Репрод укции, схемы	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Тест, Рейтинговая контрольная работа № 3
3.4.4	Речь 1. Общая характеристика подходов к исследованию речи. 2. Теории научения. 3. Преформизм. 4. Релятивизм.	2					УМК	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Конспект лекции
3.4.4.1	Исследования речи (профиль аудитора).		2			2	Методи ка «Профи	Осн. [4], [5], [6],	Самоанализ профиля

							ль аудитор а», практик ум	доп. [6], [12]	
3442	Теории речи 1. Речь и язык. Виды и функции речи. 2. Теории речи: а) бихевиоральный подход; б) структурализм; в) преформизм.				2 лк	3	УМК, сборник задач по психоло гии	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Эссе
	Итого:	18	18		8	32			Экзамен
	ВСЕГО ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ:	52	54	6	16	96			

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

Заочная форма получения образования

Номер раздела, темы занятия	Название раздела, темы, учебного занятия, перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов				Самостоятельная работа студентов (внеаудит.)	Методические пособия, средства обучения, оборудование	Литература	Формы контроля знаний
		лекции	практические (семинарские) занятия	лабораторные занятия	управляемая самостоятельная работа студента				
1 курс, 1 семестр									
РАЗДЕЛ 1. Введение в психологию									
1.1	Предмет, задачи и принципы современной психологии	2	2						
1.1.1	1.Психология как наука и учебная дисциплина. 2. Становление предмета психологии. Донаучный этап. 3. Воззрения античных философов о природе психики. 4. Зарождение материалистической психологии в трудах Аристотеля.	2						Осн. [3], [7], доп. [1], [3]	Конспект
1.1.4	1. Бихевиоризм. Требования объективного метода. 2. Психологические концепции Э.Торндайка и Дж. Уотсона. 3. Изучение поведения в русской науке (школа И.П. Павлова). 4. Необихевиоризм. «Когнитивные карты» Э. Толмена. 5. Теория оперантного научения Б. Скиннера.		2					Осн. [3], [7], доп. [1], [5], [9], [13]	Конспект, текущий опрос
1.2	Методы психологии	2	-						
1.2.1	1. Понятие о методологии. Виды методологии. 2. Классификация методов. 3. Неэкспериментальные методы. 4. Метод эксперимента в психологии.	2					Опорные схемы	Осн. [7], доп. [1], [10], [11]	

1.4	Сознание и неосознаваемые процессы	2	2						
1.4.1	1. О соотношении сознательного и бессознательного в структуре психики. 2. Понятие о сознании. Функции сознания. 3. Неосознаваемые процессы и их классификация. 4. Неосознаваемые механизмы сознательных действий.	2					Опорные схемы	Осн. [7], доп. [1], [7], [10]	
1.4.4	1. Первичные автоматизмы и навыки. 2. Явление неосознаваемой установки. 3. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий. 4. Неосознаваемые побудители сознательных действий. Метод свободных ассоциаций. Метод анализа сновидений. 5. Надсознательные процессы.		2				Опорные схемы	Осн. [7], доп. [1], [7], [10]	Конспект первоисточника, защита рефератов
1.5	Психологическая категория деятельности	2	-						
1.5.1	1. Понятие о деятельности. Деятельностный подход в психологии. 2. Внешняя и внутренняя деятельность. Интериоризация и экстериоризация. 3. Структура деятельности: операциональный компонент (деятельность – действие – операция). 4. Структура деятельности: мотивационный (мотив – цель – условие) компонент.	2					Опорные схемы	Осн. [7], доп. [1], [7], [11]	
	Количество часов за семестр	8	4						Зачет
	Всего аудиторных	12							
1 курс, 2 семестр									
РАЗДЕЛ 2. История психологии									
2.1	Введение в историю психологии	2							
2.1.1	1. История психологии как научная дисциплина. Предмет истории психологии. 2. Методы истории психологии. 3. Принципы истории психологии. 4. Периодизация истории психологии.	2					Презентация	Осн. [3], доп. [4], [5], [13]	Проверка таблицы периодизации истории психологии

2.3	Развитие психологических знаний в средние века и в эпоху Возрождения		2						
2.3.1	1. Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья. 2. Неоплатонизм Иоанна Эриугены. 3. Концептуализм Пьера Абеляра. 4. Развитие арабской психологии. 5. Томизм Фомы Аквинского. 6. Взгляды Роджера Бэкона.		2				Презентация, раздаточный материал	Осн. [3], доп. [4], [8], [9], [13]	Устный опрос, тест
2.7	Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья	2	2						
2.7.1	Психоанализ	2							
2.7.1	1. Теория З. Фрейда. 2. Индивидуальная психология А. Адлера. 3. Аналитическая психология К.Г. Юнга. 4. Концепция «оргонной энергии» В. Райха.	2					Презентация	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]	Дискуссия
2.7.4	Гуманистическая психология		2						
2.7.4.1	1. «Пирамида» потребностей А. Маслоу. 2. Взгляды Маслоу на самоактуализацию. 3. Самоактуализация в концепции К. Роджерса. 4. Личностно-центрированная терапия К. Роджерса. 5. Логотерапия В. Франкла.		2				Рисунок, раздаточный материал	Осн. [3], доп. [5], [8], [9], [13]	Устный опрос, тест
2.8	Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX-XX вв.	2							
2.8.1	1. Естественное направление в работах Б.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.П. Павлова. 2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева. 3. Взгляды С.Л. Рубинштейна.	2					Презентация	Осн. [3], доп. [4], [5], [8], [13]	Дискуссия
2.9	Развитие психологии в Беларуси	2							
2.9.1	1. История становления и развития психологии в Беларуси. 2. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе. 3. История развития психологии в БГПУ.	2					Презентация	Осн. [1], [2]	Дискуссия, тест

	Количество часов за семестр	8	4						Зачет
	Всего аудиторных	12							
2 курс, 3 семестр									
РАЗДЕЛ 3. Когнитивная психология									
3.2	Интеллект и когнитивные стили	2	2						
3.2.1	Психология интеллекта и когнитивных стилей 4.Понятие, виды и факторы развития интеллекта. 5.Парадигмы и линии в психологии интеллекта. 6.Теория интеллекта Кеттелла-Хорна-Кэрролла. 4.Общая характеристика и классификация когнитивных стилей.	1					Диагностический инструментарий , опорные схемы	Осн. [4], [5], [6], доп. [3], [6]	Текущий опрос
3.2.2	1.Понятие абстрактного интеллекта в факторных и иерархических теориях. 2. Конкретный интеллект как совокупность ассоциативных способностей. 3. Диагностика конкретного и абстрактного интеллекта.		2				УМК, конспект лекции	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Диагностика
3.2.3	1.Классификация когнитивных стилей. 2. Когнитивный стиль полезависимость / полenezависимость. 3. Ригидность / гибкость когнитивного контроля. 4. Диагностика когнитивных стилей.	1						Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Лист контроля знаний
3.3	Сенсорно-перцептивный уровень	2	2						
3.3.1	Ощущения 1. Понятие сенсорно-перцептивных процессов. 2. Сравнительная характеристика ощу-щений и восприятия. 3. Этапы возникновения ощущений. 4. Виды и свойства ощущений. 5. Понятие репрезентативной системы.	1					УМК, диагнос- тически е методик и	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Отчет по диагностике
3.3.2	Восприятие 1. Понятие и виды восприятия. 2. Теории восприятия. 2.Когнитивный подход к исследованию восприятия. 4. Экологический подход Дж. Гибсона.	1					Конспек- т лекции	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Опрос на семинаре
3.3.2.1	Восприятие		2				УМК,	Осн. [4],	Тест

	1. Ощущения. Восприятие. Информационный поиск. 2. Теории восприятия. 3. Ведущая репрезентативная система.						электро нная лекция	[5], [6], доп. [6], [10], [11]	
3.4	Когнитивный уровень	6	4						
3.4.1	Память и ее виды 1. Понятие памяти. 2. Виды памяти (по модальности воздействия). 3. Непроизвольная и произвольная память. 4. Процессы памяти.	2					УМК, Учебно е пособие	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Тест
3.4.1.1	Память 1. Теории памяти. 2. Виды и процессы памяти в отечественной психологии. 3. Приемы и способы рационального запоминания информации.		2				УМК, диагнос тически е методик и	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Тематическое сообщение
3.4.2	Теории мышления 1. Понятие и виды мышления. 2. Операциональная теория интеллекта (и мышления) Ж. Пиаже. 3. Мышление в теории Дж. Брунера. 4. Понятие и механизмы его формирования.	2					УМК, опорны й конспек т	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Конспект первоисточник а
3.4.2.1	Мышление 1. Понятийное мышление. 2. Понятие понятия в психологии (по М.А. Холодной). 3. Механизмы формирования понятия. 4. Логические операции в структуре понятийного мышления.		2				Электро нная лекция	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [12]	Реферат
3.4.3	Воображение 1. Понятие воображения. 2. Виды воображения. 3. Функции воображения. 4. Свойства образов воображения.	2					Репроду кции, схемы	Осн. [4], [5], [6], доп. [6], [10], [11]	Тест
	Количество часов за семестр	8	4						Экзамен
	Всего аудиторных	12							
	ВСЕГО ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ	24	12						

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

3. Кандыбович, Л. А. История психологии в Беларуси: учеб. пособие / Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2008. – 208 с.
4. Леоненко, Н. О. История психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Н. О. Леоненко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 132 с.
5. Лобанов, А. П. Когнитивная психология образования / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2016. – 134 с.
6. Лобанов, А. П. Человек познающий : практическая психология познания : пособие / А. П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2016. – 144 с.
7. Лобанов, А. П. Практикум по общей и когнитивной психологии : практикум / А. П. Лобанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГПУ, 2016. – 164 с.
8. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.
9. Черчес, Т. Е. История психологии : учеб.-метод. пособие / Т. Е. Черчес. – Минск : БИП-С Плюс, 2010. – 77 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в психологию : учеб. пособие / под ред. А. П. Лобанова, С. И. Коптевой. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 302 с.
2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. пособие по курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
3. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2-х т. / Ж. Годфруа. – М : Мир . – 2000. – Т. 1. – 496 с.
4. Ждан, А. Н. История психологии : от античности к современности : учебник для студентов психологических факультетов университетов / А. Н. Ждан. – Изд. третье, исправленное. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 512 с.
5. Константинов, В. В. История психологии : учебное пособие / В. В. Константинов. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2007. – 144 с.
6. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
7. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
8. Лучинин, А. С. История психологии / А. С. Лучинин. – М. : Экзамен, 2005. – 288 с.

9. Морозов, А. В. История психологии : учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / А. В. Морозов. – М. : Академический Проект, 2005. – 288 с.
10. Общая психология : учебное пособие / Л. А. Ванштейн, В. А. Поликарпов, И. А. Фурманов. – Минск : Современная школа, 2009. – 512 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 712 с.
12. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
13. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX в. : учеб пособие / М. Г. Ярошевский. – М., 1996. – 416 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ

Основными средствами диагностики усвоения знаний и овладения необходимыми умениями и навыками по учебной дисциплине «Психология. Раздел 1. Введение в психологию» являются:

1. Опрос: письменный и устный, индивидуальный и групповой, экспресс-опрос.
2. Тесты контроля и самоконтроля: по отдельным вопросам, по теме занятия, по разделу, по всему учебному материалу
3. Проверка и взаимопроверка самостоятельных работ, задач.
4. Индивидуальный или групповой доклад по изученной теме, по научной статье, фрагменту монографии.
5. Рецензирование.
6. Защита проектов.
 - устный опрос;
 - решение практических задач;
 - рейтинговые контрольные работы;
 - зачет;
 - экзамен.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

по учебной дисциплине

Самостоятельная работа – это форма организации учебного процесса, направленная на активизацию учебно-познавательной деятельности, формирование у студентов умений и навыков самостоятельного приобретения, обобщения и применения знаний при методическом руководстве и контроле преподавателя.

Время, отведенное на самостоятельную работу, может использоваться на:

- подготовку к лекциям и практическим занятиям;
- подготовку к зачету по учебной дисциплине;
- проработку тем (вопросов), вынесенных на самостоятельное изучение;
- выполнение творческих заданий;
- подготовку тематических докладов, рефератов, презентаций;
- выполнение практических заданий;
- конспектирование основной и дополнительной литературы, первоисточников;
- составление таблицы персоналий;
- подготовку к промежуточным формам контроля знаний;
- оформление информационных и демонстрационных материалов.

1. Преподаватель:

- отвечает за планирование, организацию и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов;
- доводит до сведения студентов выделенные на самостоятельное изучение темы дисциплины;
- разрабатывает контрольные вопросы и задания, подбирает источники литературы;
- знакомит с требованиями по форме и срокам выполнения заданий;
- проводит индивидуальные консультации;
- осуществляет контроль выполнения самостоятельной работы.

2. Студент должен:

- ознакомиться с темой, перечнем вопросов (заданий), подлежащих изучению (выполнению) и планом изложения материала;
- ознакомиться с требованиями по форме и срокам выполнения заданий, а также по форме их контроля;
- изучить рекомендованные источники литературы, проанализировать, обобщить и законспектировать материал согласно плану (выполнить задание);
- подготовить и представить выполненную работу согласно срокам и форме контроля.

3. Требования к форме и срокам выполнения самостоятельной работы студентов:

- все контрольные вопросы по теме дисциплины должны быть раскрыты

согласно предложенному плану;

- задание должно быть выполнено в предложенной форме по предложенной тематике;
- обучающийся обязан выполнить все установленные учебной программой задания по самостоятельной работе.

Невыполнение заданий расценивается как невыполнение учебной программы – студенты не допускаются к итоговой форме контроля по учебной дисциплине (зачет).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ И КОНТРОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Раздел 1. «ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ»

Тема 1.6 Проблема личности в психологии

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Теории личности в психологии.
2. Структура личности в различных психологических теориях.
3. Типология личности.
4. Человек и культура. Личностный рост.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

1. Схематично представить основные теории личности и структуру личности.
2. Описать основные типы личности и влияние культуры на человека.

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

1. Проанализировать структуру личности с позиции разных теорий.
2. Проанализировать основные типы личности. Выявить положительное и отрицательное влияние культуры на человека.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Проанализировать структуру личности с позиции разных теорий, выявить достоинства и недостатки теории.
2. Проанализировать основные типы личности, определить их положительные и отрицательные стороны. Выявить положительное и отрицательное влияние культуры на человека.

Форма контроля: устный опрос, взаимный контроль.

Тема 1.6 Проблема личности в психологии

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Понятие индивидуальности. Роль генотипа в формировании индивидуальности человека.
2. Темперамент как свойство индивидуальности. Эмоциональные особенности индивидуальности.
3. Характер в структуре индивидуальности. Типологический подход к изучению индивидуальности.
4. Стилль деятельности. Факторы формирования индивидуальности.
5. Половой диморфизм и индивидуальность.
6. Одаренность.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

1. Законспектировать предложенный материал.

2. Выделить основные идеи психологов по исследованию темперамента: гуморальные (Гиппократ, Гален), соматические (Кречмер, Шелдон), психофизиологические (И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов) и психологические теории (В.С. Мерлин).

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

1. Оформить материал в таблицу, выделить основные типы темперамента и их особенности.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Дать сравнительную характеристику психологам, их концепциям.

2. Дать сравнительную характеристику различным типам темперамента.

Форма контроля: проверка конспектов, проверка таблиц, устный опрос, мультимедийные презентации.

РАЗДЕЛ 2. «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Тема 2.3.1 Развитие психологических знаний в средние века и в эпоху Возрождения

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья.
2. Неоплатонизм И. Эриугены.
3. Концептуализм П. Абеляра.
4. Развитие арабской психологии.
5. Томизм Ф. Аквинского.
6. Взгляды Р. Бэкона.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

3. Законспектировать предложенный материал.
4. Выделить основные идеи психологов.

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

2. Оформить материал в таблицу, выделив положительные стороны концепций психологов.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Дать сравнительную характеристику психологам, их концепциям.

Форма контроля: проверка конспектов, проверка таблицы персоналий, устный опрос, мультимедийные презентации.

Тема 2.5.1 Предпосылки становления научной психологии в Европе в XIX в.

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Учение о рефлексной дуге.
2. Закон Белла-Мажанди. Закон специфической энергии органов чувств И. Мюллера.
3. Закон Вебера-Фехнера.

4. Кривая нормального распределения К. Гаусса.

5. Закон сохранения энергии Г. Гельмгольца.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

1. Законспектировать предложенный материал.

2. Выделить основные идеи психологов.

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

1. Оформить материал в таблицу, выделив положительные стороны концепций психологов.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Дать сравнительную характеристику психологам, их концепциям.

Форма контроля: проверка конспектов, проверка таблицы персоналий, устный опрос, мультимедийные презентации.

Раздел 3. «КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 3.1.2 Когнитивная парадигма и когнитивная психология

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Подходы в современной когнитивной психологии.

2. Этапы становления когнитивной психологии.

3. Когнитивная модель познания.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

1. Установить закономерности, определяющие логику эволюции подходов к предмету психологии в когнитивной науке.

2. Дать определение понятия «компьютерная метафора», «дискурсивная активность», «когнитивный агент».

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

1. Охарактеризовать взаимосвязь специфику интерпретации компьютерной метафоры в соответствии с символьным, модульным и нейросетевым подходами при сохранении основ когнитивной модели познания.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Сравнить предмет исследования в когнитивной парадигме с его интерпретацией в области естественнаучной и гуманитарной парадигм.

Форма контроля: устный опрос, взаимный контроль

Тема 3.3.1 Ощущения и восприятие

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Этапы возникновения ощущений.

2. Экологический подход Дж. Гибсона.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

1. Перечислить этапы возникновения ощущений и обосновать их связь с психофизиологией.

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

1. Дать характеристику ощущений с точки зрения физики, физиологии и психологии.

2. Объяснить восприятия, исходя из того, что и как мы воспринимаем.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Проанализировать опыт применения экологического подхода в исследовании образовательных сред.

Форма контроля: устный опрос, взаимный контроль

Тема 3.3.5 Внимание

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Внимание как познавательный процесс.
2. Виды и свойства внимания.
3. Отечественные теории внимания.
4. Экспериментальное исследование внимания.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

1. Привести и проинтерпретировать результаты исследования внимания в научных публикациях.

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

1. Дать характеристику свойств внимания и их проявлений в конкретных ситуациях.

2. Объяснить методологические основания исследования внимания в отечественной психологии.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Проанализировать опыт применения внимания в учебной практике и профессиональной деятельности с учетом типа профессии.

Форма контроля: устный опрос, взаимный контроль

Тема 3.4.4.2 Речь

Вопросы для самостоятельного изучения

1. Теории речи:
 - а) бихевиоральный подход;
 - б) структурализм;
 - в) преформизм.

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

1. Привести примеры исследования речи в контексте разных научных теорий.

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

1. Дать характеристику теоретических оснований с точки зрения подхода к речи как самостоятельному и несамостоятельному процессу.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

1. Проанализировать изложение темы «Речь» в учебных пособиях (по выбору) и установить их методологические основания.

Форма контроля: эссе, взаимный контроль

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СПИСОК ВОПРОСОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

РАЗДЕЛ 1. «ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ»

1. Место психологии в системе наук. Дифференциация и интеграция отраслей современной психологии.
2. Психология как фундаментальная и прикладная наука. Житейские и научные психологические знания.
3. Структура психических явлений: психические процессы, состояния и свойства. Психологические факты.
4. Становление предмета психологии. Донаучная психология. Психология как наука о душе.
5. Становление предмета психологии. Психология как наука о сознании. Расцвет ассоцианизма.
6. Становление предмета психологии. Психология как наука о поведении. Необихевиоризм.
7. Категории и основополагающие методологические принципы психологии.
8. Понятие о методологии. Виды методологии. Метод и методика.
9. Классификация методов. Неэкспериментальные методы.
10. Метод наблюдения и его разновидности.
11. Метод эксперимента в психологии. Виды экспериментов.
12. Психодиагностические методы (тесты). Опросные методы в психологии.
13. Основные стратегии изучения психики человека.
14. Организация психологического исследования.
15. Понятие психики и её функции.
16. Теория психического отражения. Отражение. Раздражимость. Чувствительность.
17. Стадии и уровни психического отражения у животных.
18. Теория психического отражения Леонтьева-Фабри.
19. Сенсорная и перцептивная психика. Интеллектуальное поведение.
20. Адаптивная концепция возникновения психики.
21. Врожденные и приобретенные формы поведения.
22. Таксисы. Рефлексы.
23. Инстинктивное поведение. Импринтинг.
24. Научение. Способность к умозаключениям.
25. Психика животных и психика человека: сходства и различия.
26. Понятие и основные черты сознания. Функции сознания.
27. Структура сознания по В.П. Зинченко.
28. Состояния сознания. Измененные состояния сознания.
29. Сознание, самосознание и бессознательное. Неосознаваемые психические процессы: неосознаваемые механизмы сознательных действий.
30. Первичные автоматизмы и навыки.
31. Явления неосознаваемой установки. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий.
32. Фрейд и его представление о бессознательном. Неосознаваемые побудители сознательных действий.

33. Формы проявления бессознательного. Методы выявления бессознательных аффективных комплексов: метод свободных ассоциаций, метод анализа сновидений.
34. Надсознательные процессы.
35. Понятие о деятельности. Деятельностный подход в психологии.
36. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского.
37. Внешняя и внутренняя деятельность. Интериоризация и экстериоризация.
38. Основные виды деятельности и их психологическая характеристика.
39. Структура деятельности: операциональный компонент (деятельность – действие – операция).
40. Структура деятельности: мотивационный (мотив – цель – условие) компонент.
41. Проблема личности в психологии. Теории личности.
42. Структура личности в различных психологических теориях.
43. Типология личности.
44. Человек и культура. Личностный рост.
45. Эмоции и чувства.
46. Воля и произвольность.
47. Потребность. Этапы формирования и реализации потребностей личности. Цикл удовлетворения потребностей.
48. Мотивы и мотивация личности. Теории мотивации.
49. Понятие индивидуальности. Роль генотипа в формировании индивидуальности человека.
50. Темперамент как свойство индивидуальности. Эмоциональные особенности индивидуальности.
51. Характер в структуре индивидуальности. Типологический подход к изучению индивидуальности.
52. Стиль деятельности. Факторы формирования индивидуальности и системный подход к изучению человека. Половой диморфизм и индивидуальность.
53. Одаренность.

РАЗДЕЛ 2. «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

41. История психологии как научная дисциплина. Предмет и задачи истории психологии.
42. Принципы и методы истории психологии.
43. Периодизация истории психологии.
44. Возникновение и развитие анимизма.
45. Взгляды Демокрита. Гиппократ и учение о темпераментах.
46. Идеалистическая психология Платона и Сократа.
47. Учение Аристотеля о душе.
48. Общая характеристика развития психологии в эпоху Средневековья.
49. Неоплатонизм И. Эриугены и концептуализм П. Абеляра.
50. Развитие арабской психологии.
51. Томизм Ф. Аквинского.
52. Взгляды Р. Бэкона.

53. Дуализм Р. Декарта и гилозоизм Б. Спинозы.
54. Эпифеноменализм Т. Гоббса и теория «чистой доски» Дж. Локка.
55. Взгляды Д. Гартли и Дж. Беркли.
56. Взгляды Д. Юма и И. Гербарта.
57. Закон Белла-Мажанди. Закон специфической энергии органов чувств Й. Мюллера.
58. Закон Вебера – Фехнера, кривая нормального распределения К. Гаусса и закон сохранения энергии Г. Гельмгольца.
59. Программа психологии В. Вундта как учения о непосредственном опыте.
60. Концепция Ф. Brentano об интенциональных актах сознания. Исследования Г. Эббингауза.
61. Исследования А. Бине и Э. Крепелина. Вклад Г. Холла в развитие экспериментальной психологии.
62. Развитие психологии в дореволюционной России.
63. Бихевиоризм (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скиннер).
64. Необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла и социобихевиоризм А. Бандуры.
65. Гештальтпсихология.
66. Основные положения теории З. Фрейда.
67. Индивидуальная психология А. Адлера и аналитическая психология К. Юнга.
68. Психология неопрейдизма К. Хорни. Радикально-гуманистический психоанализ Э. Фромма.
69. Эго-психология Э. Эриксона. Теория межличностной психиатрии Г.С. Салливана.
70. Гуманистическая психология. Логотерапия В. Франкла.
71. Трансперсональная психология. Описательная психология.
72. Естественнонаучное направление в работах В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.П. Павлова.
73. Учение о рефлекторной дуге.
74. Л.С. Выготский: культурно-историческая концепция в психологии.
75. С.Л. Рубинштейн и его методологические принципы. А.Н. Леонтьев и проблемы деятельности.
76. Д.Н. Узнадзе: проблема установки. Б.Г. Ананьев и проблемы комплексных исследований в психологии. Теория отношений В.Н. Мясищева.
77. Исследования П.К. Анохина, Б.М. Теплова и Б.Ф. Ломова.
78. История развития психологии в Беларуси.
79. Развитие психологии в Беларуси на современном этапе.
80. История развития психологии в БГПУ.

РАЗДЕЛ 3. «КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Когнитивная парадигма и когнитивная модель познания.
2. Интеллект. Факторы и функции интеллекта.
3. Линия Ч. Спирмена и Л. Терстоуна в психологии интеллекта.
4. Уровни развития интеллекта. Конкретный и абстрактный интеллект.

5. Факторно-аналитическая теория интеллекта Кеттелла – Хорна – Кэрролла.
6. Социальный интеллект. Теория социального интеллекта Дж. Гилфорда.
7. Общая характеристика когнитивных стилей.
8. Когнитивный стиль «полезависимость-полenezависимость».
9. Когнитивный стиль «ригидность–гибкость».
10. Понятие сенсорно-перцептивных процессов. Ощущения как физический, физиологический и психический процесс.
11. Ощущения и виды ощущений.
12. Психофизика и измерение ощущений.
13. Изменение ощущений (адаптация, сенсбилизация, синестезия, контраст).
14. Понятие восприятия. Типология теорий восприятия (Э. Гибсон).
15. Понятие репрезентативной системы. Каналы восприятия информации.
16. Законы организации восприятия в гештальтпсихологии.
17. Виды и свойства восприятия.
18. Восприятие пространства и времени.
19. Восприятие цвета.
20. Иллюзии восприятия.
21. Анализ монографии Дж. Гибсона «Экологический подход к зрительному восприятию» М., 1988.
22. Понятие, виды и процессы памяти в отечественной психологии.
23. Развитие непосредственного и опосредствованного запоминания по А.Н. Леонтьеву.
24. Модель памяти Аткинсона–Шиффрина.
25. Модель рабочей памяти А. Бэддели.
26. Процессы памяти в когнитивной психологии.
27. Основные направления исследования памяти.
28. Ментальные структуры и структуры репрезентации информации.
29. Понятие мышления. Виды мышления.
30. Теории мышления.
31. Развитие интеллекта и мышления по Дж. Брунеру.
32. Операциональная теория развития интеллекта Ж. Пиаже.
33. Понятие схемы и операции. Конкретные и формальные операции.
34. Мышление как способ решения задач.
35. Мышление как способ формирования понятий. Механизмы формирования понятий.
36. Мыслительные (логические) операции. Соотношение логического и психического.
37. Анализ монографии М. Доналдсон «Мыслительная деятельность детей». М., 1985.
38. Теоретическое и эмпирическое мышление по В.В. Давыдову.
39. Формирование и развитие понятий по Л.С. Выготскому (Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т. 2.).
40. Речь и язык. Функции речи.

41. Виды речи. Дискуссия Ж. Пиаже и Л.С. Выготского по поводу эгоцентрической речи.
42. Психологические теории речи. Бихевиоризм и релятивизм.
43. Психологические теории речи. Преформизм и конструктивизм.
44. Анализ монографии М.А. Холодной Психология интеллекта: парадоксы исследования (ментальный опыт, когнитивные структуры).
45. Понятие воображения. Виды воображения.
46. Функции воображения. Свойства образов воображения.
47. Способы создания образов воображения.
48. Понятие внимания. Виды внимания по У. Джеймсу.
49. Когнитивные модели внимания. Модель ранней селекции.
50. Модель поздней селекции и модель Э. Трейсмана.
51. Факторы привлечения внимания.
52. Анализ статьи по проблеме когнитивных исследований (по выбору).

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Наименование раздела, темы	Распределение аудиторного времени			
		Всего	Лекц.	Сем.	Лабор.
1.	Раздел 1. Введение в психологию	42	20	22	–
1.1.	Предмет, задачи и принципы современной психологии	10	6	4	–
1.2.	Методы психологии	8	4	4	–
1.3.	Психика, ее возникновение и развитие	6	2	4	–
1.4.	Сознание и неосознаваемые процессы	8	4	4	–
1.5.	Психологическая категория деятельности	4	2	2	–
1.6.	Проблема личности в психологии	6	2*	2+2*	–
2.	Раздел 2. История психологии	42	18	18	6
2.1	Введение в историю психологии	2	2	–	–
2.2	Античная психология	2	2	–	–
2.3	Развитие психологических знаний в средние века и в эпоху Возрождения	2	2*	–	–
2.4	Развитие философско-психологических взглядов в XVII-XIX вв	4	2	2	–
2.5	Предпосылки становления научной психологии в Европе в XIX в	2	–	2*	–
2.6	Выделение психологии в самостоятельную науку. Становление научной психологии в Западной Европе и США, развитие психологии в дореволюционной России	4	2	2	–
2.7	Основные направления исследований в психологии дальнего зарубежья	14	4	8	2
2.7.1	Психоанализ	4	2	2	–
2.7.2	Бихевиоризм	2	2	–	–
2.7.3	Гештальтпсихология	2	–	2	–
2.7.4	Гуманистическая психология	4	–	2	2
2.7.5	Трансперсональная психология. Описательная психология.	2	–	2	–
2.8	Основные направления исследований в психологии ближнего зарубежья XIX-XX вв.	6	2	2	2
2.9	Развитие психологии в Беларуси	6	2	2	2
3.	Раздел 3. Когнитивная психология	44	22	22	–
3.1	Когнитивная парадигма и когнитивная психология	4	2	2*	–
3.2	Интеллект и когнитивные стили	6	2	4	–
3.3	Сенсорно-перцептивный уровень	10	4+2*	2+2*	–
3.4	Когнитивный уровень	24	10+2*	12	–
ИТОГО:		128	60	62	6

* –УСРС

**ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО ИЗУЧАЕМОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Название дисциплины, изучение которой связано с дисциплиной рабочей программы	Кафедра, обеспечивающая изучение дисциплины	Предложения кафедры об изменениях в содержании рабочей программы	Решение, принятое кафедрой, разработавшей рабочую программу (с указанием даты и номера протокола)
«Общая психология», «Психология личности»	Кафедра возрастной и педагогической психологии	Программа учебной дисциплины «Психология» является основой для дальнейшего усвоения учебных дисциплин по психологии	Программу принять, протокол № 15 от 21.06.2016