

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ
(автор-составитель — к.психол.н., доцент Курбанова А.Т.)

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ»

I. Введение

1.1. Цели и задачи дисциплины

Цель дисциплины:

Сформировать представления об общей психологии как основе прикладного психологического знания.

Задачи дисциплины:

1. Ознакомить со структурой общей психологии, основными направлениями в психологической науке.
2. Дать теоретические знания о центральных понятиях общей психологии.
3. Ознакомить с важнейшими механизмами формирования деятельности и личности.

1.2. Место дисциплины в структуре учебного плана:

дисциплина «Основы общей психологии» входит во 2-й модуль «Общетеоретические основы педагогической деятельности».

1.3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины

В результате освоения дисциплины слушатель должен:

знать:

- объект, методы психологии; основные этапы становления и современные представления о предмете психологической науки;
- основные разделы психологии и сферы практического использования психологического знания;
- базовые предметно-психологические категории.

уметь:

- анализировать психологическое знание, как предмет усвоения; в дальнейшем профессионально-педагогическом образовании и самообразовании ориентироваться в пространстве фундаментальной и прикладной психологической науки;
- анализировать поведение, межличностное общение и деятельность с использованием базовых категорий психологии человека.

владеть:

- основной терминологией общей психологии в профессионально-педагогической коммуникации.

II. Наименование и краткое содержание модулей

2.1 Краткое содержание дисциплины

Психология как наука. Объект, предмет, категориальный аппарат, методы исследования. Этапы становления и основные научные направления в психологии. Теория деятельности в психологии. Побудительные и исполнительские механизмы деятельности.

Психология личности и индивидуальности. Проблема личности в психологии. Индивидуальность и ее структура: темперамент, характер, способности.

Психология познавательных и регулятивных процессов. Восприятие, память, мышление, воображения. Эмоции, воля, внимание.

2.2 Структура дисциплины

Общая трудоемкость дисциплины составляет 28 часов.

Аудиторные занятия – 14 часов, из них: лекций: 8, семинарских/практических занятий: 6.

Самостоятельная работа — 14 часов.

2.3 Перечень и последовательность изучения модулей

(с указанием организационной формы обучения и ее объема).

№ п/п	Модули дисциплины	Формы учебной деятельности слушателей и их трудоемкость (в часах)			
		Итого	лекции	семинары	самост. работа
1.	Модуль 1. Психология как наука. Теория деятельности	6	6	-	
	<i>Лекция 1. Общая характеристика психологии как науки</i>		2	-	
	<i>Лекция 2. Исполнительские механизмы деятельности.</i>		2	-	
	<i>Лекция 3. Побудительные механизмы деятельности.</i>		2	-	
2	Модуль 2. Психология личности и индивидуальности.	11	2	2	7
	<i>Семинарское занятие 1. Проблема личности в психологии. Самосознание.</i>		-	2	
	<i>Лекция 4. Способности.</i>		2	-	

3	Модуль 3. Психология познавательных и регулятивных процессов	11	-	4	7
	<i>Семинарское занятие 2.</i> Восприятие, память.			2	
	<i>Семинарское занятие 3.</i> Мышление и воображение.		-	2	
	Всего	28	8	6	14

2.4. Содержание модулей

2.4.1 Тематика и основные вопросы лекций и семинарских/практических занятий, входящих в модуль

Модуль 1. Психология как наука. Психологическая теория деятельности.

Лекция 1. Общая характеристика психологии как науки

Основные вопросы:

Объект психологии и её предмет, категориальный аппарат, методы исследования и методы сбора эмпирического материала. Место общей психологии в системе психологии, других наук и практик. Этапы становления и основные научные направления в психологии.

Лекция 2. Исполнительские механизмы деятельности.

Основные вопросы:

Общая характеристика деятельности и её структура. Действия простые и сложные, цели, задачи. Операции, их виды. Освоение деятельности. Психофизиологические функции, их роль в деятельности.

Лекция 3. Побудительные механизмы деятельности.

Основные вопросы:

Потребности, их виды, предмет потребности. Возникновение мотивов. Развитие мотивов. Мотивы и деятельность. Мотивы осознанные и неосознанные; ведущие и мотивы-стимулы, мотивы различных типов деятельности.

Модуль 2. Психология личности и индивидуальности.

Семинарское занятие 1. Проблема личности в психологии. Самосознание

Основные вопросы:

1. Понятие личности, индивида, индивидуальности в психологии. Роль наследственности и социальной среды в формировании индивидуальных, личностных и индивидуальных свойств. Социальная сущность личности, структура личности. Психологические механизмы возникновения и развития личности.

2. Самосознание. Самооценка, самоотношение, образ Я, Я-концепция. Основные функции самосознания и его роль для личности.

Лекция 4. Способности.

Основные вопросы:

Понятие способностей. Способности и актуальный уровень освоения деятельности, задатки и способности. Соотношение врожденного и прижизненного в способностях. Механизмы формирования способностей. Классификация способностей. Интеллект и креативность. Диагностика способностей.

Самостоятельная работа.

Основные вопросы:

Индивидуальность и ее структура. Темперамент. Сферы проявления темперамента. Природа темперамента. Типы темперамента. Физиологические основы темперамента. Характер. Соотношение биологического и социального в становлении характера. Акцентуации и психопатии.

Модуль 3. Психология познавательных и регулятивных процессов

Семинарское занятие 2. Познавательные процессы: восприятие, память.

Основные вопросы:

1. Понятие восприятия. Восприятие и ощущения, классификация ощущений. Свойства ощущений и свойства восприятия (предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность).
2. Общая характеристика памяти, процессы памяти. Память как высшая психическая функция. Классификации памяти.

Семинарское занятие 3. Познавательные процессы: мышление, воображение.

Основные вопросы:

1. Понятие мышления в психологии. Мышление образное и рассуждающее. Логические формы мышления. Мышление репродуктивное и творческое. Теоретическое и практическое мышление. Обучение и развитие мышления. Мышление и интеллект.
2. Воображение, его роль. Виды воображения. Развитие воображения.

Самостоятельная работа.

Тема: Психология регулятивных процессов.

Основные вопросы:

1. Понятие об эмоциях и чувствах. Значений эмоций в жизни человека. Настроение, аффект, страсть, фрустрация, стресс. Эмоции и высшие чувства.

2. Воля и ее основные характеристики. Функции воли. Проблема развития воли. Волевые свойства как составляющая характера.

3. Внимание. Виды внимания: произвольное, непроизвольное и постпроизвольное внимание. Свойства внимания: объем, устойчивость, сосредоточенность, распределение и переключаемость. Рассеянность и ее причины. Развитие внимания.

2.4.2 Задания для самостоятельной работы и методические указания к их выполнению (см. учебно-методические материалы по дисциплине)

III. Итоговые контрольные задания/перечень вопросов для итогового контроля по дисциплине (см. учебно-методические материалы по дисциплине)

IV. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины.

а) основная

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1988., 1996./ <http://elbooka.com/>

Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. – М., 1995., 1997. — Кн.1./ <http://www.bronnikov.kiev.ua/>

Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: Учебник. – М.: Высшее образование, 2005. – 484 стр./ <http://www.5port.ru/>

Марцинковская Т.Д. История психологии www.koob.ru/

б)Дополнительная:

Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. – М., 1986., 1998./ <http://book.tr200.net/>

Годфруа Ж. Что такое психология? В 2-х кн. – М., 1992. Кн.1./ www.zipsites.ru/books/

V. Материально-техническое обеспечение дисциплины

5.1 Специализированные аудитории – 403 б, 405б.

5.2 Раздаточный дидактический материал — схемы и таблицы по содержанию дисциплины.

5.3 Учебно-лабораторное оборудование – мультимедийный проектор, ноутбук, мультимедийные презентации, интерактивная доска, компьютерный класс.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ»

I. КОНСПЕКТЫ ЛЕКЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ»

ЛЕКЦИЯ 1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

Основные вопросы.

1. Объект психологии и её предмет. Изменение предмета психологии в истории развития научной мысли.
2. Место психологии в системе других наук и практик.
3. Структура психологии и основные понятия общей психологии.
4. Основные научные направления в психологии.
5. Методы исследования и методы сбора эмпирического материала в психологии.

Ключевые понятия: психология, объект и предмет психологии, психика, сознание, поведение, бессознательное, деятельность, психология сознания, психоанализ (глубинная психология), бихевиоризм, наблюдение, интроспекция (субъективный метод), объективный метод, эксперимент лабораторный и полевой, эксперимент констатирующий и формирующий, беседа, интервью, анкетирование, тестирование, психические процессы, свойства и состояния.

Объект психологии и её предмет. Изменение предмета психологии в истории развития научной мысли.

Слово «психология» происходит от греческих слова «псюхе» — «душа» и «логос» — знание, изучение) и переводится буквально как наука (знание) о душе. В одном из определений перечисляется основной круг явлений, которые она изучает: психология — наука о психических процессах, состояниях и свойствах.

Более глубокое понимание того, чем занимается психология, требует разведения понятий объект науки и её предмет. **Объект** — та часть реальности, которая изучается данной наукой. Для психологии это — психика. С точки зрения современной методологии науки, объект существует реально и не зависит от того, как именно понимается он наукой. **Предмет** — наиболее обобщенный исторически изменчивый ответ на вопрос о том, что представляет собой объект. Наука исходит из того, что психика реально существовала вне зависимости от того, как рассматривали её ученые в разные эпохи: человеческая психика возникла задолго до того, как началось её научное изучение, а психика животного типа — раньше, чем появился сам

вид *Homo sapiens*. Напротив, предмет психологии не раз менялся в истории науки.

Первое рациональное знание о психике, т.е. знание научного типа, появилось в рамках философии; психика понималась тогда как душа — оживляющая тело, приводящая его в движение, познающая мир и себя самоё. Таким был взгляд на психику в древних восточных философских учениях, в античности и в Средние века. В Новое время европейская мысль предложила другое понимание предмета психологии — сознание, которое просуществовало несколько веков; после выделения в XIX в. в самостоятельную науку психология продолжала изучать сознание. Первая треть XX века — период, который называют открытым кризисом в психологии: в это время предмет науки перестал быть единым для всех ученых; возникло несколько направлений, каждое из которых предложило собственное его понимание. Для бихевиоризма (от англ. *Behaviour* — поведение) предметом психологии стало поведение; для психоанализа, или глубинной психологии — бессознательное; сознание продолжала изучать гештальт-психология, однако понимала его природу иначе, чем предшествующая психология сознания. В это время в отечественной науке также складывался собственный подход, который стремился объединить достижения современных психологических направлений на основе диалектического материализма: предметом исследования стала человеческая деятельность. Интенсивное развитие психологии в XX в. усилило эту ситуацию отсутствия единства; появился целый ряд новых психологических направлений и школ, которые в чём-то придерживаются противоположных позиций, в чём-то дополняют друг друга. При этом необходимость интеграции разных подходов признаётся многими психологами, однако в силу очень большой сложности эта задача остаётся пока не решенной.

Такое состояние психологии характеризует её как полипарадигмальную науку (научная парадигма, или «дисциплинарная матрица» — методы мышления, являющиеся нормативными для науки или научного направления в данный период её развития). Подобный плюрализм свойственен многим наукам, в первую очередь гуманитарным, и его нельзя считать «недостатком», «изъяном» психологии. Очевидно, что психика как объект науки — самое сложное, что существует в мире; именно этим объясняется такое сложное устройство современной психологии.

Место психологии в системе других наук и практик.

Прежде чем определить место науки психологии в системе культуры, необходимо отличить научное психологическое знание от житейской психологии (см. таблицу). Очевидно, что житейское и научное психологическое знание в силу своеобразия каждого из них имеет свои

преимущества и недостатки, используется по-разному, в разных ситуациях, с различными целями и способно взаимно дополнять друг друга.

Основания сравнения	Житейская психология	Научная психология
Источник получения знания	Обыденная жизнь, личный опыт отдельных людей, собственный и ближайшего окружения, а также опыт, зафиксированный произведениями искусства и обыденным сознанием общности.	Теоретическое и экспериментальное исследование психики человека и животных, результат коллективного труда многих поколений ученых.
Объект	Психика ограниченного круга конкретных людей, обычно ближайшего окружения, с которыми происходит непосредственное общение и взаимодействие; круг ситуаций также ограничен индивидуальным жизненным опытом немногих людей.	Психика большого числа самых разных типов людей, а также животных; разнообразные ситуации реальной жизни и ситуации, созданные искусственно в лабораторных условиях.
Способ получения	Результат личного наблюдения и самонаблюдения, чужой житейский опыт; обыденный язык; знакомство с художественными произведениями.	Результат многочисленных исследований, теоретических, и эмпирических на основе большого числа методов (наблюдение, эксперимент, тестирование...)
Форма существования знания	Интуитивное, часто неосознанные, неформализованное и невербализованное, неотрефлексированное.	Осознанное, вербализованное в понятиях, системах понятий, суждениях, теориях и пр.; отрефлексированное.
Уровень обобщенности знания	Малообобщенные, ситуативные, привязаны к конкретным ситуациям, в которых были получены.	Обобщенные, отражающие закономерности психики. Индивидуальное, типическое или всеобщее в них четко различено.

Границы применения	Применимы в основном в тех ситуациях где получены, и по отношению к тем типам людей, к которым относятся эти знания.	В зависимости от степени обобщения имеют широкий круг применения, могут быть перенесены в другие ситуации и на других людей.
Возможности трансляции	В силу привязанности к ситуации, недостаточной обобщенности, невербализованности и отсутствия однозначности языка общающихся ограничены в пространстве и времени. Уникальный жизненный опыт невосвратимо теряется с уходом его «носителя».	Существуют в форме, изначально ориентированной на трансляцию — зафиксированы в различных знаковых системах, текстах; возможности передачи практически неограниченны во времени и пространстве. Специальные социальные институты обеспечивают трансляцию: профессиональное образование, научные конференции и научная литература.

Психология в своем историческом развитии всегда взаимодействовала с другими формами культуры — другими науками, философией, искусством, другими формами культуры. Для понимания этого взаимодействия необходимо выявить специфику научно-психологического знания, отличая при этом от других форм человекознания.

Наиболее тесные отношения у психологии с философией, частью которой было знание о психике вплоть до XIX века. Многие психологические идеи Платона и Аристотеля, Декарта и Спинозы, Канта и Энгельса актуальны и сегодня. Современная психологическая наука в известной мере автономна, поскольку имеет собственные, не свойственные философии методы исследования, в первую очередь это экспериментальный метод. Тем не менее, как любая наука, она использует создаваемые философией всеобщие методы познания. Так, эмпирический метод исследования был создан философом XVII в. Френсисом Бэконом; а методом, на основе которого строилась отечественная теория деятельности, был диалектический материализм. Психология мышления прямо опираются на такую философскую дисциплину, как логика: логика изучает всеобщие формы и законы мышления, а психология — индивидуальное мышление и его развитие; психологические теории сознания и личности, деятельности и общения также невозможны без соответствующей философской основы.

Чрезвычайно важны для психологии отношения с теологией (богословием), поскольку вопросы смысла жизни, природа человеческой души, её отношения с Богом, высшими силами— центральные для любого религиозного учения. Связи с теологией были особенно значимы в Средние века, когда психологические идеи развивались преимущественно учеными-богословами. Начиная с Нового времени научная психология стремилась максимально эмансипироваться от теологии, однако в XIX и особенно в XX многие учёные вновь подняли вопрос о необходимости этого союза.

Искусство, как и психология, занимается рассмотрением человека, его жизни и внутреннего мира, поэтому взаимодействие между ними в разной мере существовало на протяжении всей истории культуры. Многие знания о жизни человеческой души, о переживаниях человека, накопленные в литературе и живописи и запечатленные в свойственной искусству форме художественных образов, позже были исследованы рациональным способом психологической наукой и стали содержанием понятий и научных теорий. В эпоху Возрождения именно в мастерских художников делались новые психологические открытия — о возрастных психологических особенностях, о внешнем выражении различных психических состояний. В XX веке, напротив, научные психологические идеи и факты всё чаще проникают в искусство, становятся прямым содержанием книг и фильмов, как это произошло, например, со многими идеями психоанализа.

Отношения с другими науками также во многом определяли лицо психологии. Ньютоновой механике — наиболее развитой науке Нового времени — психология обязана уверенностью в том, что «машина» человеческого тела работает по тем же законам механики, что и неживая природа, что отразилось в первой теории рефлекса Рене Декарта. Эволюционное учение Дарвина породило представление о психике как органе, основное назначение которого — обеспечение выживания организма в окружающей среде, а развитие информатики и компьютерных технологий в XX веке привело к взгляду на человеческое познание и мышление как на бесстрастный процесс переработки информации. Различные разделы современной психологии теснейшим образом связаны с другими науками, и эта связь является взаимной, двусторонней: изучение речи и речевого общения — с лингвистикой, изучение общения — с социологией и теорией информации, эмоциональных явлений с физиологией и пр. Выражением такой связи с другими науками являются комплексные дисциплины — психолингвистика, психофизиология, зоопсихология, юридическая психология и др.

Формы применения психологического знания в практике разнообразны. Это и психологическая диагностика, и психологическая экспертиза, и использование психологических знаний в проектировании

различных видов деятельности и создании разнообразного оборудования, приборов и техники и пр.

В педагогической практике используются в первую очередь знания специальной дисциплины – педагогической психологии. Однако общая психология имеет собственное приложение: она даёт понимание природы разнообразных проявлений и состояний психики и сознания, механизмов реализации тех или иных психических процессов, источников возникновения психических свойств, позволяя тем самым видеть в психолого-педагогическом знании и педагогических технологиях их универсальные психологические основы.

3. Структура психологии и основные понятия общей психологии.

Сложность и многомерность современной психологии, а также её разнообразные взаимосвязи с другими науками и отраслями практики отражены в структуре научной психологии.

Центральное место занимает **общая психология**, которая создаёт систему понятий, методов и принципов исследования. Это позволяет специалистам в различных областях психологии общаться и понимать друг друга, взаимодействовать, обмениваться полученными знаниями и созданными методами, сохраняя тем самым единство психологической науки.

К числу основных понятий и ключевых проблем общей психологии отечественная традиция относит следующие:

- что такое психика, какое место она занимает в природе, как возникла и развивается;
- что такое психика человеческого типа — сознание, какова его природа и устройство, как оно возникло и развивалось с развитием человеческого общества;
- что такое деятельность, как она устроена, как психическое развитие связано с деятельностью;
- каковы природа личности, её структура и функционирование.

Если рассматривать психологию как науку о психических процессах, состояниях и свойствах, то структуру общей психологии можно представить следующим образом.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА

психические состояния	свойства личности	психические процессы	
		познавательные	регулятивные
утомление творческий подъём депрессия состояние потока стресс скука и др.	направленность темперамент характер способности	ощущение восприятие память мышление воображение речь	мотивация эмоции воля внимание

Структуру психологии образуют множество отраслей и прикладных разделов, которые можно группировать по различным основаниям.

ОТРАСЛИ ПСИХОЛОГИИ

ПО СФЕРЕ ПРАКТИКИ	ПО РАЗВИТИЮ	ПО СУБЪЕКТУ (личность / группа)
психология труда педагогическая психология психология искусства психология религии нейропсихология клиническая психология психофармакология юридическая психология инженерная психология военная психология космическая психология спортивная психология психология управления психология маркетинга и рекламы и др.	возрастная, или психология развития зоопсихология сравнительная психология специальная психология патопсихология олигофренопсихология сурдо- и тифлопсихология	социальная психология этнопсихология психология личности

4. Основные научные направления в психологии.

Плюрализм, или полипарадигмальность современной психологии начал складываться, как говорилось выше, в период открытого кризиса. Многие научные направления, возникшие тогда, развиваясь и видоизменяясь, сохраняя при этом важнейшие особенности, существуют до сих пор.

Глубинная психология, или психоанализ, основанная Зигмундом Фрейдом, изучала бессознательное, которое считала базовым в психике по значению для жизни человека, его здоровья и психических недугов, его творчества и отношений с людьми. Центральные идеи Фрейда — о роли бессознательных мотивов, о сложных отношениях бессознательного и сознания, о роли ранних детских переживаний для последующей судьбы человека, о природе неврозов, сновидений, о детской сексуальности и вообще о роли сексуальных и агрессивных побуждений в поведении и чувствах человека — оказали революционное влияние не только на психологию, но и на культуру XX века в целом. Ближайшие ученики и коллеги Фрейда, Карл Юнг и Адольф Адлер, продолжая изучение бессознательного психического, иначе интерпретировали его содержание. Юнг, кроме индивидуального бессознательного, предложил изучать коллективное бессознательное как родовую память человечества; его природу он считал не инстинктивной, как Фрейд, а символической. Эти общечеловеческие символы — архетипы — проявляют себя, по Юнгу, и в невротических расстройствах, и в сновидениях, и в сходств символических форм в творчестве разных народов, культуры которых никогда не взаимодействовали друг с другом. Юнг создал собственный метод психоанализа, отличный от фрейдовского, работающий с этими универсальными символическими формами коллективного бессознательного. Другой ученик Фрейда, Адлер также предложил собственное наполнение для бессознательного: комплекс неполноценности и стремление к превосходству, компенсация и сверхкомпенсация, социальный интерес и выработанный в детстве индивидуальный стиль жизни, жизненные цели — так понимал он движущие силы активности человека, которые определяют в том числе психическое здоровье или невротизацию.

В 30-е гг. в зарубежной психологии возник неофрейдизм, представители которого К.Хорни, Э.Фромм, дочь Фрейда Анна Фрейд и др. развивали важнейшие идеи глубинной психологии, стремясь соединить их с достижениями современной социологии и социальной психологии. Сохраняя основную идею психоанализа о господстве иррациональных мотивов в поведении и переживаниях человека, они перенесли основной центр изучения на межличностные взаимоотношения. Именно в нарушениях

человеческих связей, источник которых — несовершенное социальное устройство, культурные факторы, они видели причину невротических расстройств. Разнообразные модификации фрейдизма и неофрейдизма, как теория и практика психоанализа и психотерапии, имеют широкое распространение и сегодня во многих странах мира.

Бихевиоризм — направление, возникшее в американской психологии, где и получило максимальное распространение. Поведение — внешние проявления психики, которые можно изучать с помощью объективного метода, то есть внешнего наблюдения и эксперимента, — стало предметом его изучения. Это направление с его знаменитой схемой «стимул — реакция» причиной любой активности человека считало внешнее воздействие и изначально стремилось за счёт подбора стимулов поведением управлять. Несмотря на упрощенное понимание психики человека и отказ от изучения сознания, бихевиоризм, а позже его модификации — нео- и социобихевиоризм — внесли немалый вклад в развитие экспериментального метода в психологической науке, а также в практику. На основе бихевиористского подхода были созданы педагогические технологии (напр., программированное обучение), множество психотерапевтических техник, тренинги модификации поведения в разнообразных социальных и коммуникативных ситуациях.

Гештальтпсихология (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келер и др.) продолжила изучения сознания, в первую очередь познавательных процессов, восприятия и мышления, которым психоанализ и бихевиоризм уделяли меньше внимания. Гештальт (по-немецки «образ, структура») отстаивал идею целостных структур как принципа устройства сознания; как самостоятельное направление он существовал недолго, однако многие его идеи серьезно изменили научную психологию.

В 60-е гг. оформилось как самостоятельное направление **гуманистическая психология**. Она возникла как альтернатива господствовавшим в зарубежной психологии бихевиоризму и психоанализу и поднимала проблемы, которые эти направления не решали: вопросы качественного своеобразия психически здоровой, а не невротической личности; смысла человеческой жизни; свободы, ответственности человека за свою жизнь, реализации себя, творчества, любви. Идеи Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса и др., а также созданный ими новый подход в психотерапии и психологическом консультировании получили широкое распространение, продолжают оставаться популярными по сей день и за рубежом, и в нашей стране.

Когнитивная психология — направление в зарубежной науке, развиваемое Дж. Бруннером, Л. Фестингером, У. Найсером, А. Пайвио и др., восполнило пробел в изучении познавательных процессов после заката гештальт-психологии. Возникло под влиянием информационного подхода,

ставшего столь важным в связи с появлением первых компьютеров. Основной круг изучаемых процессов — восприятие, память, внимание, проблемы языка и речи, решение задач, мышление — приравнивается к процессу передачи, приёма, переработки, хранения и пр. информации и уподобляется работе компьютера. Современная когнитивная психология — это чрезвычайно широкий круг экспериментальных лабораторных методик, множество частных теорий, всё более специализирующихся и дифференцирующихся; основная проблема этого направления — создание обобщенных концепций, которые позволили бы переносить результаты многочисленных лабораторных исследований в реальную практику.

Это лишь самые крупные направления зарубежной психологии. Как уже указывалось, эти направления часто дополняют друг друга, нередко имеют различные сферы практического применения. Ограничение, которое накладывается при этом — в том, что результаты, полученные в рамках одной научного подхода — понятия, методы, даже факты — в систему знаний другой психологической школы прямо переносить нельзя.

5. Методы исследования и методы сбора эмпирического материала в психологии.

В психологии используются те же общенаучные методы, что и в других науках — **теоретические** (выдвижение гипотез, разработка понятий и установление отношений между ними, создание идеальных моделей, концепций, анализ, сравнение, классификация и т.д.) и **эмпирические**, важнейшими из которых являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение — исторически первый метод сбора данных в психологии. **Самонаблюдение**, или **интроспекция** — субъективный метод исследования, который использовался для изучения собственного внутреннего мира с Нового времени; первые научные школы психологии как самостоятельной науки в XIX — XX вв. назывались по этому методу **интроспективной психологией**. В современной психологии самонаблюдение не является самостоятельным методом исследования, а входит в состав других методов в форме **самоотчета испытуемого**. **Внешнее наблюдение** — объективный метод исследования; основная его задача — минимизировать искажение изучаемых психических феноменов, которое может происходить в силу присутствия исследователя.

Эксперимент всегда предполагает вмешательство исследователя, создание ситуации, в которой изучаемое явление «вызывается» к жизни и становится доступным для изучения. **Естественный (полевой) эксперимент** проводится в обычных условиях жизни и деятельности (на улице, на производстве, в образовательном учреждении, в транспорте и пр.); испытуемые при этом могут не знать о своём участии в исследовании. **Лабораторный** — в специально созданных лабораторных условиях, где

изучаемые взаимосвязи явлений легче отделить от побочных влияний; часто при этом используются приборы, диагностический инструментарий и пр. Испытуемые знают, что являются участниками эксперимента, однако его настоящего предмета и целей могут не знать.

Констатирующий эксперимент — изучение психологических явлений в том состоянии и на том уровне развития, который существует на данный момент времени. **Формирующий эксперимент** — целенаправленное формирование (выращивание) определенных психических свойств, способностей; именно процесс становления позволяет понять механизмы и условия развития психических явлений, их истинную природу.

К **методам сбора эмпирического материала** в психологии относятся следующие.

Беседа — общение испытуемого (испытуемых) с исследователем, протекающая в максимально свободной, наименее регламентированной форме, где обе стороны могут выступать инициатором, предлагая темы обсуждения, направляя ход разговора.

Интервью — более регламентированное общение, где темы определены исследователем, основные вопросы подготовлены заранее, возможно, зафиксированы в протоколе; в протокол могут заноситься и ответы испытуемого, может осуществляться аудио- или видеозапись. Роли несимметричны: психолог задаёт вопросы, испытуемый на них отвечает.

При **анкетировании** вопросы испытуемому подготовлены заранее и стандартны, предъявляются на бумажном носителе или в электронном виде; ответы могут даваться испытуемым в устной форме и фиксироваться исследователем; анкета может заполняться испытуемым самостоятельно, в присутствии или отсутствии исследователя, в том числе с помощью компьютера и интернета.

Тест — наиболее стандартизованный метод сбора эмпирических данных в психологии. В отличие от анкеты, позволяет дать количественную оценку изучаемых психологических показателей, а не только качественные результаты. Это становится возможным благодаря наличию шкалы (шкал), отражающих результаты выполнения данного теста большим числом опрошенных. Сравнение со шкалой позволяет оценить степень выраженности диагностируемого показателя у данного испытуемого (данной группы) в сравнении со средними данными.

Метод экспертных оценок (рейтинг, метод компетентных судей) — оценивание испытуемого по одним и тем же критериям рядом квалифицированных наблюдателей, которая позволяет выявить среднюю оценку, степень согласованности оценок и пр.

Кроме этого, существуют методы анализа документов, биографический метод, аппаратные методики и ряд других.

Вопросы для самоконтроля:

1. Назовите объект психологии. Как исторически менялся предмет психологии?
2. Чем отличается научное психологическое знание от житейского?
3. Как психологическое знание связано с другими типами знаний о человеке?
4. Как научная психология взаимодействует с другими науками?
5. Как психологическое знание может использоваться в практике, в т.ч. в сфере образования?.
6. Какие основные направления существовали в истории психологии? Существуют в современной психологической науке?
7. Что такое полипарадигмальность современной психологии, с чем она связана? Какие ограничения она накладывает на использование психологических знаний?
6. В чем состоят основные особенности глубинной психологии (психоанализа)?
7. Какие важнейшие идеи развивались в бихевиоризме?
8. Почему гуманистическую психологию называют «третий путь» в психологии? Какие основные проблемы она поднимает?
9. В чем особенности современной зарубежной когнитивной психологии?
10. Какие основные проблемы рассматривает общая психология? Какие разделы в ней являются центральными?
11. Какие области выделяют в современной психологии? По каким основаниям выделяются эти области?
12. Что такое наблюдение и какие его виды известны в истории психологии?
13. Что такое эксперимент? Чем он отличается от наблюдения?
14. Какие виды эксперимента выделяют в психологии?
15. Чем отличаются друг от друга беседа, интервью, анкетирование?
16. Чем тестирование отличается от других методов исследования?

ЛЕКЦИЯ 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЕРАЦИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основные вопросы:

1. Общая характеристика психологической теории деятельности и её структура.
2. Действие — основная структурная единица деятельности.
3. Операции, их виды. Основные механизмы освоения деятельности.

4. Психофизиологические функции, их роль в деятельности.
5. Внутренняя деятельность. Интериоризация.
6. Теория деятельности о предмете психологии.

Ключевые понятия: действия, структура действия, действия простые и сложные, цели, задачи, операции, навыки, психофизиологическая функция, моторная, сенсорная, перцептивная, мнемическая функции.

1. Общая характеристика психологической теории деятельности и её структура.

Психологическая теория деятельности — одна из центральных теорий отечественной психологии, которую сейчас характеризуют как важнейший вклад в мировую психологическую науку и культурное достояние России, развивается уже на протяжении более 70 лет несколькими поколениями российских психологов. Психологическая теория деятельности начала разрабатываться в 20-х - начале 30-х гг. советскими психологами: Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, А.Р.Лурия, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным и многими другими.

К этому времени уже закатилось солнце психологии сознания и находились в расцвете новые зарубежные теории - бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология и ряд других. Таким образом, советские психологи могли учесть позитивные стороны и недостатки каждой из этих теорий, опираясь при этом на философию диалектического материализма - теорию К.Маркса, и прежде всего ее главный для психологии тезис о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание. Этот общий философский тезис нашел в теории деятельности конкретно-психологическую разработку.

Значение теории деятельности — в том, что на её основе предложено решение фундаментальных психологических проблем — о предмете психологии, о происхождении и развитии психики в фило- и онтогенезе, происхождении человеческого сознания, природе личности и др.

Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А.Н. Леонтьева, в частности в его последней книге "Деятельность. Сознание. Личность". Представления о строении деятельности, хотя и не исчерпывают полностью теорию деятельности, но составляют ее основу.

2. Строение деятельности. Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких "слоев", или уровней. Назовем эти уровни, двигаясь «сверху вниз»:

- *уровень* особенных деятельностей (или *особых видов деятельности*);
- *уровень* действий;
- *уровень* операций;

— *уровень* психофизиологических функций.

Начнем рассматривать строение деятельности с уровня действий и будем двигаться «вниз» к психофизиологическим функциям. Движение «вверх», к особым видам деятельности и к связанным с ними проблемам, составит содержание следующей лекции.

2. Действие — основная структурная единица деятельности.

Действие — это основная единица анализа деятельности. По определению действие - это процесс, направленный на реализацию цели. **Цель** — это образ желаемого результата, т. е. того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия.

Имеется в виду сознательный образ результата: последний удерживается в сознании все то время, пока осуществляется действие, поэтому говорить о "сознательной цели" не имеет смысла: цель всегда сознательна. Бесцельная активность, когда она не направляется представлением о конечном результате, возможна, однако это скорее побочное явление в жизнедеятельности человека, чем типичное ее проявление.

Характеризуя понятие "действие", может выделить следующие четыре момента.

Первый момент: действие включает в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки и удержания цели. Но данный акт сознания не замкнут в самом себе, как это фактически утверждала психология сознания, а "раскрывается" в действии.

Второй момент: действие - это одновременно и акт поведения. Следовательно, теория деятельности сохраняет также достижения бихевиоризма, делая объектом изучения внешнюю активность животных и человека. Однако в отличие от бихевиоризма она рассматривает внешние движения в неразрывном единстве с сознанием. Ведь движение без цели - это скорее несостоявшееся поведение, чем его подлинная сущность.

Итак, первые два пункта, по которым теория деятельности отличается от предшествующих концепций, состоят в признании неразрывного единства сознания и поведения. Это единство заключено уже в главной единице анализа — действии.

Третий момент: через понятие действия теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. Принцип активности и принцип реактивности различаются по тому, где, согласно каждому из них, должна быть помещена исходная точка анализа деятельности: во внешней среде или внутри организма (субъекта). Для Дж. Уотсона, основоположника бихевиоризма, главным было понятие реакции. Реакция — значит "ответное действие" (лат. *re...*- против + *actio* - действие). Активное, иницирующее, начало здесь принадлежит внешнему стимулу. Уотсон считал возможным через систему реакций (пусть очень

сложных) описать все поведение человека. Однако факты, полученные путем наблюдений и экспериментальных исследований, показывали, что многие поведенческие акты, или действия, невозможно объяснить исходя лишь из анализа внешних условий (стимулов). Для человека слишком типичны действия, которые подчиняются не логике внешних воздействий, а логике его внутренней цели. Это не столько реакции на внешние стимулы, сколько акции, направленные на достижение цели с учетом внешних условий. И здесь уместно вспомнить слова К. Маркса о том, что для человека цель "как закон определяет способ и характер его действий". Широко известно также знаменитое высказывание Ф.Энгельса: «Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов, но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении работника, то есть идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю».

Итак, через понятие действия, предполагающее активное начало в субъекте (в форме цели), психологическая теория деятельности утверждает принцип активности.

И наконец, четвертое: понятие действия "выводит" деятельность человека в предметный и социальный мир. Дело в том, что "представляемый результат" (цель) действия может быть любым, а не только и даже не столько биологическим, как, например, получение пищи, избегание опасности и т. д. Это может быть производство какого-то материального продукта, установление социального контакта, получение знаний и др. Такое понимание действий делает состоящую из них человеческую деятельность и психику не природным, биологическим явлением, а социальной формой активности.

Итак, понятие действия — одна из основных "образующих" деятельности. В этом понятии, как в капле воды, отражены основные исходные положения или принципы теории деятельности, новые по сравнению с предшествующими концепциями. Повторим их еще раз.

— Сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе: оно должно быть выведено в деятельность субъекта.

— Поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека, которое является его неотъемлемой и принципиально важной составляющей (принцип единства сознания и поведения).

— Деятельность — это активный, целенаправленный, процесс (принцип активности).

— Действия человека предметны; они реализуют социальные - производственные и культурные цели (принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности).

Итак, цель задает действие, действие обеспечивает реализацию цели. Через характеристику цели можно характеризовать и действие.

Что можно отметить, анализируя цели человека? Прежде всего их чрезвычайное разнообразие, а главное, разномасштабность.

Есть крупные цели, которые членятся на более мелкие, частные цели, те, в свою очередь, могут дробиться на еще более частные цели и т. д. Соответственно всякое достаточно крупное действие представляет собой последовательность действий более низкого порядка с переходами на разные "этажи" иерархической системы действий. Говоря о сложных составных действиях, следует отметить, что конкретный набор и последовательность частных действий диктуются логикой социальной и предметной среды.

Т.о., **деятельность** — это последовательность действий, каждое из которых может дробиться на действия более низкого порядка.

3. Операции, их виды.

Действие относится к тому, что человек делает. То, как, каким способом совершается действие — это операциям, которые образуют по отношению к действиям следующий, ниже лежащий уровень.

Согласно определению, *операцией* называется способ выполнения действия.

Примеры: перемножить два двузначных числа можно в уме и письменно, решая пример "в столбик". Это будут два разных способа выполнения одного и того же арифметического действия, или две разные операции. Можно войти в трамвай, ступив на подножку либо левой, либо правой ногой. — это разные операции, в данном случае двигательные.

Операции характеризуют техническую сторону выполнения действий, и то, что называется "техникой", ловкостью, сноровкой, относится почти исключительно к уровню операций.

Характер используемых операций зависит от условий, в которых совершается действие. Если действие отвечает собственно цели, то операция отвечает условиям, в которых эта цель дана. При этом под "условиями" подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности, или внутренние средства, самого действующего субъекта. Так, разные люди, стремясь запомнить номер телефона, в зависимости от преобладающего типа памяти могут мысленно проговаривать его, представлять себе зрительный образ написанных цифр, совершать в воображении движения рукой, как бы

записывая его, либо делать всё это вместе. Это также будут разные операции — разные способы совершения такого мнемического действия, как запоминание.

Цель, данная в определенных условиях в теории деятельности, называется задачей. Описывая процесс решения задачи, необходимо указывать и действия, и операции, реализующие их. О действии без операций, или о действии, абстрагированном от операций, возможно говорить, пожалуй, только на этапе планирования.

Психологическая характеристика операций. Главное их свойство — они мало осознаются или совсем не осознаются. Этим операции принципиально отличаются от действий, которые предполагают и сознаваемую цель, и сознательный контроль за протеканием действия. По существу, уровень операций заполнен автоматическими действиями и навыками. Характеристики последних есть одновременно и характеристики операций.

Операции бывают двух родов: одни возникают путем адаптации, прилаживания, непосредственного подражания; другие возникают из действий путем их автоматизации. Операции первого рода практически не осознаются и не могут быть вызваны в сознании даже при специальных усилиях. Операции второго рода находятся на границе сознания. Они как бы «подстораживаются» сознанием и легко могут стать актуально сознаваемыми.

Всякое сложное действие состоит из слоя действий и слоя реализующих их операций. Граница, проходящая в каждом сложном действии между актуально сознаваемым (действиями и их целями) и неосознаваемым (операции), не фиксирована и подвижна. Движение этой границы вверх означает превращение некоторых действий (в основном наиболее элементарных) в операции. В таких случаях происходит укрупнение единиц деятельности. Так, в начальной школе на первых этапах обучения письму написание отдельного слова отдельной буквы и даже отдельного элемента буквы — мелкое, но самостоятельное действие; для взрослого, хорошо умеющего писать, практически все графические, орфографические, пунктуационные проблемы решаются на уровне операций. Если возникает необходимость как-нибудь изменить существующий навык, например, чтобы улучшить почерк или имитировать почерк другого человека — приходится осознавать способ написания отдельных букв или даже их элементов. превращается в самостоятельные действия. Такое движение границы вниз означает, наоборот, превращение операций в действия, или дробление деятельности на более мелкие единицы. Иными словами, граница, отделяющая действия от операций, спустилась еще ниже.

Как же узнать, где в каждом конкретном случае, в каждый данный момент проходит граница, отделяющая действие от операций? Поскольку

действие есть единица деятельности, то ответ на него позволит установить, какими единицами работает сейчас человек. Последнее же существенно не только в теоретическом, но и в практическом отношении, так как дает возможность узнать, насколько человек продвинулся в обучении, насколько и чем "загружено" его сознание, находится ли он в состоянии утомления или эмоционального возбуждения (при которых происходит дробление действий).

Несмотря на чрезвычайную важность поставленного вопроса, психология не нашла пока на него ответа, и он является одной из проблем текущих экспериментальных исследований, поскольку умозрительно на него невозможно ответить.

Наиболее точный психологический признак, различающий действия и операции - осознаваемость/неосознаваемость, в принципе может быть использован, однако, далеко не всегда. Он перестает работать как раз в пограничной зоне, вблизи границы, которая разделяет слой действий и операций. Чем дальше от этой границы, тем достовернее данные самонаблюдения: относительно представленности (или непредставленности) в сознании очень крупных или очень мелких актов субъект обычно не сомневается. Но в пограничной зоне становится существенной ситуативная динамика деятельностного процесса. И здесь уже сама попытка определить осознаваемость какого-либо акта может привести к его осознанию, т. е. нарушить естественную структуру деятельности.

4. Психофизиологические функции, их роль в деятельности.

Последний, самый низкий уровень в структуре деятельности - психофизиологические функции. Говоря о том, что субъект осуществляет деятельность, нельзя забывать, что этот субъект представляет собой одновременно и организм с высокоорганизованной нервной системой, развитыми органами чувств, сложным опорно-двигательным аппаратом и т. п. По существу, психология никогда об этом и не забывала, но ей не удавалось органически включить работу мозговых механизмов в психическую деятельность. Эта работа рассматривалась, например, В. Вундтом параллельно с анализом процессов сознания.

Под психофизиологическими функциями в теории деятельности понимаются физиологические обеспечения психических процессов. К ним относятся ряд способностей нашего организма, такие, как способности к ощущению, к образованию и фиксации следов прошлых воздействий, моторная (двигательная) способность и др. Соответственно говорят о сенсорной, мнемической, моторной функциях. К этому уровню относятся также врожденные механизмы, закрепленные в морфологии нервной системы, и те, которые созревают в течение первых месяцев жизни.

Граница между операциями-автоматизмами и психофизиологическими функциями достаточно условна. Здесь повторяется та же трудность четкого разделения соседних уровней, что при обсуждении отношения операций и действий. Однако, несмотря на это психофизиологические функции выделяются в самостоятельный уровень по причине их "организмического" характера. Они достаются субъекту деятельности, так сказать, от природы; он ничего не должен "делать", чтобы их иметь, он находит их в себе готовыми к использованию. Психофизиологические функции в деятельности составляют одновременно и необходимые предпосылки, и средства.

Например, когда человек ставит перед собой цель что-то запомнить, он часто использует специальные приемы, или действия, которые называются мнемическими. Иногда это логический анализ материала, иногда ассоциирование с чем-то хорошо знакомым, иногда - просто повторение. Но ни одно из этих действий не привело бы к желаемому результату, если бы субъект не обладал мнемической функцией.

Существует болезнь памяти, которая называется "корсаковский синдром" (по имени выдающегося русского психиатра С. С. Корсакова, впервые его описавшего). Она состоит в потере именно мнемической функции. При этой болезни совершенно не запоминаются события, даже те, которые случились несколько минут назад. Такие больные могут, например, несколько раз в день поздороваться с врачом, не помнить, ели они сегодня или нет. Один больной непрерывно зачитывал матери понравившееся ему место в книге, тут же забывая, что только что прочел его, и так повторял десятки раз подряд.

Очевидно, что если бы такой больной попытался специально заучить какой-нибудь текст, то он тут же забыл бы не только этот текст, но и сам факт заучивания.

Итак, можно сказать, что психофизиологические функции составляют органический фундамент процессов деятельности. Без опоры на них невозможны были бы не только выполнение действий и операций, но и постановка самих задач.

Эти три основных уровня в структуре деятельности — действия, операции и психофизиологические функции отражают преимущественно **операционально-технические** аспекты деятельности. При переходе от уровня действий вверх становится значимым другой круг проблем, которые отражают побудительные аспекты деятельности и связаны с проблемами личности.

5. Внутренняя деятельность. Интериоризация.

Разработка теории деятельности началась с изучения внешней, практической деятельности, примеры из которой рассматривались до сих

пор. Но затем авторы теории обратились к внутренней деятельности. Что же такое «внутренняя деятельность»? Содержание той внутренней работы, которая называется «умственной» и которой человек занимается постоянно, состоит обычно не в решении интеллектуальных или научных задач, т.е. не является собственно мыслительным процессом. Такие размышления — чаще воспроизведение, «проигрывание в уме предстоящих действий, в том числе практических, например, способа расстановки мебели в новой квартире или планирование предстоящего дня с множеством различных мест, которые необходимо посетить и дел, которые при этом необходимо сделать. Оценив один вариант, как неудачный, человек переходит к другому, третьему варианту, наконец выбирает наиболее подходящий — наилучшие места для мебели или наилучший маршрут и последовательность действий. Вся эта работа разворачивается во внутреннем плане сознания, ни одного практического действия при этом не совершается. "Проигрывание" действий в уме входит и в обдумывание поступков: размышляя, как поступить, человек представляет какое-то действие свершившимся и затем смотрит на его следствия, по ним он и выбирает тот поступок, который кажется ему наиболее подходящим. Аналогичная работа происходит и при мысленном общении с другими людьми — спорами, и при опережающем переживании предстоящих или возможных приятных или пугающих событий. Случаи внутренней работы, подобные этим, сопровождают нашу реальную, практическую, деятельность, они имеют важную функцию. Внутренние действия подготавливают внешние действия. Они экономизируют человеческие усилия, давая возможность достаточно быстро выбрать нужное действие. Наконец, они дают человеку возможность избежать грубых, а иногда и роковых ошибок.

В теории деятельности утверждается, что подобная активность — деятельность, которая имеет принципиально то же строение, что и внешняя деятельность: как и внешняя, побуждается мотивами, сопровождается эмоциональными переживаниями (не менее, а часто и более острыми), имеет свой операционально-технический состав, т.е. состоит из последовательности действий и реализующих их операций. Разница — в форме протекания: действия производятся не с реальными предметами, а с их образами, а вместо реального продукта получается мысленный результат.

Возникает внутренняя деятельность из внешней, практической деятельности путем процесса интериоризации — переноса соответствующих действий в умственный план. Поэтому для успешного воспроизведения какого-то действия «в уме» нужно обязательно освоить его в материальном плане и получить сначала реальный результат. Например, продумывание шахматного хода возможно лишь после того, как освоены реальные ходы фигур и восприняты их реальные следствия. При интериоризации внешняя деятельность, хотя и не меняет своего принципиального строения, сильно

трансформируется. Особенно это относится к ее операционально-технической части: отдельные действия или операции сокращаются, и некоторые из них выпадают вовсе; весь процесс протекает намного быстрее и т. п.

Таким образом теория деятельности через понятие внутренней деятельности в значительной мере приблизилась к описанию своими средствами тех психических явлений, которые прежде изучались интраспективной психологией сознания. В понятиях и средствах теории деятельности по-новому объяснены традиционные объекты психологической науки — отдельные процессы, или психические функции: восприятие, внимание, память и т. п. Их исследование на основе теории деятельности, с выделением в них структурных особенностей деятельности называется **деятельностным подходом**, который разрабатывался советскими психологами на протяжении нескольких десятилетий и является до сих пор одним из ведущих в отечественной психологической науке. Так, в процессе восприятия описаны перцептивные навыки и автоматизмы, т.е. перцептивные операции, перцептивные действия и задачи, которые направляются перцептивными целями. Например, задачи различения двух сходных раздражителей — вкусов, запахов, звуковых тонов, цветов — входит в подготовку дегустаторов, настройщиков, художников, музыкантов. Другие типы перцептивной задачи — обнаружение (например, малозаметного астрономического объекта на снимке или спрятавшегося во мху или под листьями гриба). В повседневной жизни часто приходится решать глазомерные задачи, задачи опознания (лиц, голосов, форм) и др. Для решения всех этих задач производятся перцептивные действия, которые можно охарактеризовать соответственно как действия различения, обнаружения, измерения, опознания и др. Представления о структуре деятельности применимы также к анализу всех остальных психических процессов — памяти, мышления, общения.

Таким образом, теория деятельности дает возможность по-новому взглянуть на классические объекты психологического изучения, осмыслить психические процессы как особые формы деятельности и применить к ним известные сведения — об общем строении деятельности, о ее иерархических уровнях, о формах ее протекания, о законах формирования, о связях с сознанием и т. п.

6. Теория деятельности о предмете психологии.

Теория деятельности даёт также собственное понимание **предмета психологии**: «наука о законах порождения и функционирования психического отражения индивидом объективной реальности в процессе деятельности человека и поведения животных» (Большая Советская энциклопедия, статья «Психология», написанная А.Н.Леонтьевым и

М.Г.Ярошевским.). Из этого определения видно, что «деятельность» принимается как исходная реальность, с которой имеет дело психология, а психика рассматривается как ее производная и одновременно как ее неотъемлемая сторона. Тем самым утверждается, что психика не может рассматриваться вне деятельности, равно как и наоборот: деятельность - без психики. Предельно упрощая, можно сказать, что предметом психологии является психически управляемая деятельность. Более узкая точка зрения, предложенная П.Я.Гальпериным, состоит в выделении в качестве предмета психологии ориентировочной деятельности, т. е. системы психического управления деятельностью.

Вопросы для самоконтроля.

1. Какие достижения предшествующей психологии — психологии сознания, бихевиоризма, психоанализа — стремились интегрировать авторы теории деятельности?
2. Что такое действие? Чем сложное действие отличается от простого?
3. Как в теории деятельности понимается задача?
4. Почему действие считают основной структурной единицей деятельности?
5. Как в действии реализуется принцип единства сознания и поведения? Каково значение этого принципа для психологии?
6. Как реализуется в действии принцип активности в отличие от принципа реактивности?
7. Покажите, почему целенаправленность является принципиальной характеристикой психики человека. Как эта характеристика различает психику человека и животных?
8. Что такое операции? Чем они отличаются от действий?
9. Какие виды операций выделяются в теории деятельности? Чем они отличаются по происхождению?
10. Что такое дробление и укрупнение единиц деятельности? Покажите, какое значение имеют эти взаимопереходы уровней деятельности.
11. Что можно сказать на основе теории деятельности о механизмах освоения деятельности человеком? Какое педагогическое значение может иметь знание этих механизмов?
12. Что такое психофизиологические функции? Какова их роль в деятельности?
13. Покажите, что это уровень, наиболее тесно связывающий психическое с особенностями организма человека.
14. Для чего необходимо понятие внутренней деятельности? Каковы её функции?

15. Что такое интериоризации?
16. Проанализируйте навыки чтения и письма ребенка с нормальным зрением — и незрячего ребенка. Как Вы полагаете, на каком из уровней — действий, операций или психофизиологических функции — учебная деятельность детей с ограниченными возможностями отличается сильнее?
17. Покажите основные структурные компоненты деятельности — цели, задачи, действия, операции, используемые психофизиологические функции, потребности и мотивы — на примере такого психического процесса, как восприятие.
18. Как в теории деятельности определяется предмет психологии?

ЛЕКЦИЯ 3

ПОБУДИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основные вопросы.

1. Потребности, их виды, предмет потребности.
2. Возникновение мотивов.
3. Мотивы и деятельность. Мотивы различных типов деятельности.
4. Мотивы осознанные и неосознанные; ведущие и мотивы-стимулы, мотивы достижения успеха и избегания неудачи.
5. Развитие мотивов.
6. Мотивы и личность.

Ключевые слова: потребности, предмет потребности, мотив, особенная деятельность, мотивы осознанные и неосознанные, сдвиг мотива на цель, идентификация, ведущие мотивы, мотивы-стимулы, личностный смысл, эмоции

1. Потребности, их виды, предмет потребности.

Начало анализа строения деятельности с уровня действий исходит из допущения, временной абстракции, что цель сразу дана субъекту. Важный вопросы теории деятельности — откуда берутся цели, что побуждает человека ставить цели и добиваться их осуществления. Для ответа на эти вопросы нужно обратиться к таким понятиям, как **потребности и мотивы**.

Потребность — это исходная форма активности живых организмов. В живом организме периодически возникают определенные состояния напряженности; они связаны с объективной нехваткой веществ (предмета), которые необходимы для продолжения нормальной жизнедеятельности организма. Эти состояния объективной нужды организма в чем-то, что лежит вне его и составляет необходимое условие его нормального функционирования, называются **потребностями**. Таковы потребности в пище, воде, кислороде, отдыхе и движении и т. п.

У человека и высших животных есть ещё две врожденных потребности:

— потребность **в контактах** с себе подобными, и в первую очередь со взрослыми индивидами. У ребенка она обнаруживается очень рано. Голос матери, ее лицо, ее прикосновения — первые раздражители, на которые появляется положительная реакция ребенка ("комплекс оживления", который наблюдается в возрасте 1,5 - 2 месяцев).

Потребность в социальных контактах, или в общении, остается одной из ведущих у человека, с течением жизни она меняет свои формы. В первые месяцы и годы жизни это потребность в матери и близких, которые ухаживают за ребенком. Позже эта потребность направляется на более широкий круг взрослых, в том числе в начальной школе — на учителей. Со временем эта потребность преобразуется в стремление завоевать уважение в коллективе сверстников. Появляется потребность в друге, которому можно довериться, в любимом человеке, в духовном руководителе (к сожалению, в этой роли часто не могут выступить родители). Еще позже возникает стремление найти место в жизни, получить общественное признание и т. д.

Вторая потребность, с которой рождается человек и которая не относится к органическим, это **потребность во внешних впечатлениях**, или **познавательная потребность**. Уже в первые часы жизни дети реагируют на зрительные, звуковые, слуховые воздействия и не только реагируют, но как бы исследуют их, так, более оживленные реакции бывают на новые раздражители. Регистрация движения глаз новорожденных показала, что на однородном поле фиксации глаз распределяются более или менее равномерно; если же предъявляется какая-то геометрическая фигура, то глазные фиксации концентрируются вокруг ее сторон и углов. Опыты, которые показывают существование познавательной потребности у младенцев двух-трехмесячного возраста: соску-пустышку, в которую вмонтирован пневматический датчик, соединяли с телевизором; если ребенок сосал соску, то экран телевизора начинал светиться и на нем появлялось изображение. Обнаружив связь своих сосательных движений с изображением на экране, ребенок начинал интенсивно сосать соску, не прерывая эти движения ни на секунду. Это показывает, что уже в двухмесячном возрасте ребенок ищет и активно добывает информацию из внешнего мира. Такая активность и есть проявление познавательной потребности.

Познавательная потребность тоже развивается вместе с ростом ребенка. В дополнение к перцептивным исследованиям и практическим манипуляциям (с помощью которых ребенок тоже познает свойства предметов) появляются интеллектуальные формы познания (классические вопросы дошкольник: "Это что?", "А почему?", "Зачем?"), затем появляется интерес к чтению, учебе, исследованию. По словам И. П. Павлова, наука есть

не что иное, как невероятно разросшийся и усложнившийся ориентировочный рефлекс.

Обе потребности составляют необходимые условия формирования человека на всех ступенях его развития, необходимы ему так же, как и органические потребности. Но если эти последние только обеспечивают его существование как биологического существа, то контакт с людьми и познание мира оказываются необходимыми для становления его как человеческого существа.

Итак, мы рассмотрели общие представления о потребностях: дали их определение, отметили существование наряду с органическими потребностями двух особенно важных для становления человека потребностей: социальной и познавательной.

2. Возникновение мотивов.

Связь потребностей с деятельностью осуществляется через мотив.

В жизни каждой потребности выделяются два этапа. Первый этап - период до первой встречи с предметом, который удовлетворяет потребность; второй этап - после этой встречи. На первом этапе потребность, как правило, не представлена субъекту, не "расшифрована" для него. Он может испытывать состояние какого-то напряжения, неудовлетворенности, но не знать, чем это состояние вызвано. Со стороны же поведения потребностное состояние в этот период выражается в беспокойстве, поиске, переборе различных предметов. Так, известный детский врач Б. Спок замечает, что якобы повышенный аппетит при излишней полноте нередко бывает у детей, которым не хватает родительского внимания и ласки. Испытывая состояние неудовлетворенности, эти дети не могут его конкретизировать и тогда начинают много есть.

В ходе поисковой деятельности обычно происходит встреча потребности с ее предметом; процесс "узнавания" потребностью своего предмета и запечатления получил название опредмечивания потребности. Его элементарные формы — "механизм импринтинга" (т. е. запечатления), например, пробуждение реакции следования у новорожденного гусенка при виде любого движущегося мимо него предмета, в том числе неживого: он начинает идти за ним, как за матерью (опыты К. Лоренца).

Первоначально данную потребность может удовлетворить очень широкий спектр предметов; при этом происходит быстрая фиксация потребности на первом удовлетворившем ее предмете. Так, в конце первого года жизни ребенка необходимо разнообразить его пищу, иначе возможна фиксация на ограниченном круге продуктов и отказ от других, необходимые для организма.

При встрече с предметом и в акте опредмечивания потребности рождается мотив. *Мотив — это предмет потребности, или опредмеченная потребность.*

Актом опредмечивания потребность меняется, преобразуется, становится уже другой, определенной, потребностью, потребностью именно в данном предмете. Подчеркивание этого факта дает возможность правильно подойти к вопросу о характере биологических потребностей человека. Существует мнение, что у человека биологические потребности те же, что и у животных; на них лишь "наслаиваются" специфически человеческие, социальные и духовные (высшие) потребности. Оспаривая это мнение, А.Н.Леонтьев приводит следующие хорошо известные слова К. Маркса: "Голод есть голод, однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемый с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов". Главная мысль Маркса состоит в том, что предмет и способы удовлетворения потребности формируют саму эту потребность: другой предмет и даже другой способ удовлетворения означают другую потребность. Главное содержание этого процесса - формирование потребностей человеческого типа.

Вслед за опредмечиванием потребности и появлением мотива резко меняется тип поведения: оно приобретает "вектор", или направленность. Оно направлено на предмет или от него, если мотив отрицательно валентен.

3. Мотивы и деятельность. Мотивы различных типов деятельности..

Множество, или "гнездо", действий, которые собираются вокруг одного предмета, - типичный признак мотива: мотив - это то, **ради чего** совершается действие. "Ради" чего-то человек, как правило, производит много разных действий. И вот эта совокупность действий, которые вызываются одним мотивом, и называется деятельностью, а конкретнее, **особенной деятельностью или особенным видом деятельности.**

Особенные виды деятельности — игровая, учебная, трудовая; как особенные деятельности можно рассматривать другие активности человека, например, заботу о воспитании ребенка, увлечение спортом или решение научной проблемы. Предмет потребности может быть не только материальным, но и идеальным: нерешенная научная задача, художественный замысел и т. п.

Уровень деятельностей четко отделяется от уровня действий. Один и тот же мотив может удовлетворяться разным набором разных действий, а одно и то же действие может побуждаться разными мотивами. Именно через мотивы проступают и личностные и возрастные особенности субъекта.

Действия одного конкретного субъекта обычно побуждаются сразу несколькими мотивами — это полимотивированность человеческих действий. (Например, человек может хорошо работать ради высокого качества результата, но попутно удовлетворять и другие свои мотивы - социального признания, материального вознаграждения и др.)

Мотивы, "сходящиеся" на одну деятельность, не равнозначны: главный — ведущий мотив, второстепенные - мотивами-стимулами: они не столько "запускают", сколько дополнительно стимулируют данную деятельность.

Соотношение мотивов и сознания. Мотивы порождают действия, т. е. приводят к образованию целей, а цели, как известно, всегда осознаются. Сами же мотивы осознаются далеко не всегда. Осознаваемые мотивы — большие жизненные цели, которые направляют деятельность человека в течение длительных периодов его жизни, что мотивы-цели. Существование таких мотивов характерно для зрелых личностей. Неосознаваемые: в детстве практически все мотивы не осознаны.

Работа по осознанию собственных мотивов очень важна, но и одновременно очень трудна, требует не только большого интеллектуального и жизненного опыта, но и большого мужества. Это специальная деятельность, которая имеет свой мотив - мотив самопознания и нравственного самоусовершенствования.

Неосознанные мотивы также проявляются в сознании, но в особой форме: это эмоции и личностные смыслы.

Эмоции возникают лишь по поводу таких событий или результатов действий, которые связаны с мотивами. Если человека что-то волнует, значит это "что-то" затрагивает его мотивы. В теории деятельности эмоции — отражение отношения результата деятельности к ее мотиву. Если с точки зрения мотива деятельность проходит успешно, возникают, обобщенно говоря, положительные эмоции, если неуспешно - отрицательные эмоции: гнев: когда встречается препятствие на пути осуществления цели; страх — когда есть угроза мотиву самосохранения; радость — когда мотив получает свое удовлетворение.

Эмоции — важный показатель для разгадки человеческих мотивов (если последние не осознаются). Нужно только подметить, по какому поводу возникло переживание и какого оно было свойства.

Личностный смысл - другая форма проявления мотивов в сознании. Это переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива. Здесь важно подчеркнуть, что в смыслообразующей функции выступает лишь ведущий мотив. Второстепенные мотивы, мотивы-стимулы, которые играют роль дополнительных побудителей, порождают только эмоции, но не смыслы.

Феномен личностного смысла хорошо обнаруживается на "переходных процессах", когда до того нейтральный объект неожиданно начинает переживаться как субъективно важный.

Чем интенсивнее мотив, тем больший круг предметов вовлекается в поле его действия, т. е. приобретает личностный смысл. Крайне сильный ведущий мотив способен "осветить" всю жизнь человека! Напротив, утрата такого мотива часто приводит к тяжелому переживанию потери смысла жизни.

4. Развитие мотивов.

Этот вопрос важен прежде всего с точки зрения воспитания и самовоспитания личности. В ходе деятельности постоянно формируются новые мотивы и потребности. Ребенок рождается с ограниченным кругом потребностей, к тому же в основном биологических. Как в ходе деятельности образуются новые мотивы?

Механизм сдвига мотива на цель (иначе механизм превращения цели в мотив): цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т. е. сама становится мотивом.

Внутреннее содержание процесса: превращение цели в мотив может произойти, если накапливаются положительные эмоции вокруг данного предмета. Наступает момент, когда он (этот предмет) превращается в мотив например, хорошо известно, что одними наказаниями и принуждениями любовь или интерес к делу привить невозможно. Предмет не может стать мотивом по заказу даже при очень горячем желании. Он должен пройти период аккумуляции положительных эмоций. Последние выступают в роли своеобразных "мостиков", которые связывают данный предмет с системой существующих мотивов, пока новый мотив не входит в эту систему на правах одного из них.

Механизм идентификации (отождествления). Подражая поведению, сложным действиям значимых взрослых, дети отождествляют себя с ними. При этом само техническое содержание действия может воспроизводиться и осваиваться поначалу недостаточно, поскольку обычно превышает возможности ребенка. Однако побудительная сторона — цели, мотивы — присваиваются ребенком и могут стать в дальнейшем его собственным мотивом. Для дошкольников такой значимый взрослый — обычно родители, старшие братья и сестры, другие близкие люди; для младших школьников это м.б. любимый учитель, подростков — старшие друзья, другие значимые взрослые).

Механизм освоения социальных ролей. Социальная роль — принятый в обществе способ поведения в определенной социальной позиции, «права» и «обязанности» во взаимодействии с другими людьми. Роли могут быть

профессиональные (учитель, строитель...), межличностные (лидер, вedomый..), статусные (начальник, подчиненный...), семейные (дочки-матери)... Принимая на себя роли в игре или реальном взаимодействии, человек присваивает не только формы поведения, но и связанные с ними побуждения, мотивы.

6. Мотивы и личность.

В отличие от действий, которые характеризуют в первую очередь деятельность, мотивы — важнейшая характеристика личности, поскольку это побуждения, направляющие активность человека, то, ради чего он действует.

Мотивационной сферой человека определяется масштаб и характер его личности: содержание мотивов, их сила, число — всё это создаёт неповторимость личности каждого человека. Наличие ограниченного числа мотивов или их многообразие; сильные, действенные или слабенькие; узкоиндивидуалистические или масштабные, значимые для общества и культуры — основания, по которым различаются личности разных людей.

Мотивы человека образуют иерархическую систему. Это связано с субъективной неравноценностью мотивов для самого человека, когда ради удовлетворения одних от других приходится отказываться, жертвовать ими. Иерархические отношения, то есть соподчинение мотивов, осознаются в ситуациях конфликта мотивов, когда невозможно реализовать одновременно все актуальные мотивы. Выбор, который при этом делает субъект — «тест» на иерархию мотивов и одновременно на качество личности.

Подобное понимание роли мотивов проясняет определение личности, которое принято в теории деятельности: личность — это иерархия мотивов. Таким образом связь личности и деятельности реализуется через мотивы, которые являются центральным образованием как для личности, так и для деятельности.

Понимание природы личности и того, как эта природа формируется в течение индивидуальной жизни человека, необходимо различить понятия индивид и личность. Трактовка этих понятий в психологической литературе неоднозначна. Выберем ту, которая принадлежит А. Н. Леонтьеву. Об индивиде говорят, когда рассматривают человека как представителя вида *homo sapiens*. Человек (или животное) рождается индивидом. Он имеет обусловленные природой особенности — генотип. Индивидуальные генотипические свойства в процессе жизни развиваются и преобразуются, становятся фенотипическими. Как индивиды, люди отличаются друг от друга не только морфофизиологическими особенностями, такими как рост, телесная конституция, цвет глаз, тип нервной системы, но и психологическими свойствами — способностями, темпераментом,

эмоциональностью. Личность — качественно новое образование. Оно формируется благодаря жизни человека в обществе. Поэтому личностью может быть только человек, и то достигший определенного возраста. В ходе деятельности человек вступает в отношения с другими людьми (общественные отношения), и эти отношения становятся «образующими» его личность. Со стороны самого человека формирование и жизнь его как личности выступают прежде всего как развитие, трансформация, подчинение и переподчинение его мотивов.

Для понимания процесса формирования личности мотивы необходимо разделить на непосредственные и опосредованные. Непосредственные прямо направлены на достижение предмета потребности; таковы почти все мотивы ребенка в раннем возрасте. Воспитание ребенка предполагает освоение им культурных норм данного общества, конкретной общности, в которую включен ребенок — семью, группу детского образовательного учреждения и пр. Это этические, религиозные, эстетические, политические и пр. нормы. Социальные нормы регламентируют поведение человека, диктуя способ реализации мотивов: получив лакомство, ребенок не съедает полностью сам, в одиночестве, а делится с другими; увидев понравившуюся игрушку, не вырывает её из рук другого ребенка, а просит дать ему поиграть; разозлившись на что-либо, не даёт сразу ход кулакам, а выражает гнев в той форме, которую допускают члены его общности. При этом меняются не только внешние поведенческие формы, а преобразуется самое сущностное в человеке — его внутренние побуждения, мотивы, превращаясь из непосредственных в опосредованные. Знаменитый эксперимент с «горькой конфетой» показывает, что соблюдение норм своего окружения, например, требований взрослых, происходит не только из-за внешней оценки, порицания или похвалы. Оно становится внутренней потребностью ребенка, который испытывает удовлетворение, выполняя эти нормы, и отрицательные эмоции, нарушая их, вне зависимости от того, последуют или нет за этим «санкции» взрослых. Угрызения совести, переживаемое при нарушении этих норм, свидетельствуют, что соблюдение нормы стало внутренним побуждением ребенка, опосредованным мотивом, даже если этот мотив ещё недостаточно прочен и непосредственные мотивы оказываются сильнее в конкретной ситуации.

Таким образом, общественные нормы и ценности, «встроившиеся» в мотивационную систему человека и опосредствовавшие его мотивы — это и есть собственно личностное в человеке.

Вопросы для самоконтроля.

1. Что такое потребность? Предмет потребности?
2. Какие бывают потребности?

3. Каковы особенности потребности до появления мотива и после этого?
4. Что такое познавательная и коммуникативная потребность? В чём состоит их развитие? Какова их роль?
5. Как соотносятся потребности и мотивы? Что такое опредмечивание?
6. По каким основаниям можно классифицировать мотивы?
7. Чем различаются действие и деятельность?
8. Какие типы деятельности выделяют в психологии?
9. Какие механизмы развития мотивов можно назвать?
10. Как мотивы связаны с личностью и характеризуют её?
11. Что такое конфликт мотивов? В чём заключаются иерархические отношения между мотивами?
12. Как в теории деятельности понимается личность?
13. В чём состоит механизм опосредствования мотивов? Как он связан с возникновением личности?

ЛЕКЦИЯ 4 СПОСОБНОСТИ

Основные вопросы.

1. Понятие способностей. Способности и актуальный уровень освоения деятельности.
2. Задатки и способности. Соотношение врожденного и прижизненного в способностях.
3. Механизмы возникновения способностей.
4. Классификация способностей.
5. Диагностика способностей.

Ключевые термины:

способности, актуальный уровень освоения деятельности, задатки, сенситивный период, интеллект, талант, гениальность, общие способности, специальные способности, интеллект, креативность, диагностика способностей.

1. **Понятие способностей. Способности и актуальный уровень освоения деятельности.** Проблему способностей в отечественной психологии изучали С.Л.Рубинштейн, К.К.Платонов, В.Э.Чудновский; особый вклад внёс Б.М.Теплов.

***Способности** — интегральные индивидуально-психологические особенности человека, которые выражают его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению.* Способности развиваются на основе врожденных задатков при условии своевременного включения в соответствующую деятельность.

Это определение — наиболее концентрированное отражение основного содержания проблемы способностей; каждое слово в нём значимо и информативно. Поэтому эта лекция будет построена как последовательное обсуждение каждого из ключевых терминов определения.

Интегральный. Современная психология накопила колоссальное количество различных измерений, по которым можно сравнивать психологические особенности людей, и число этих измерений постоянно растёт. Выделено большое число личностных свойств, особенностей каждого психического процесса — ощущений и памяти, мотивов и внимания; люди отличаются друг от друга особенностями мышления, эмоций воли и пр. В этом смысле каждый человек в той же мере уникален и отличается от всех других по своим психологическим характеристикам, в какой обладает всеобщими универсальными чертами. Однако для практических нужд, в первую очередь для прогнозирования поведения и деятельности в различных ситуациях, необходимо находить обобщенные, т.е. интегральные характеристики, которые отражали бы не единичные психические особенности, а целый ряд их. Эти интегральные характеристики позволяют объединять людей в группы, относить их к различным типам, схожим по значимым психическим особенностям. Таких комплексных индивидуальных характеристик человека, отражающих особенное в нём, в психологии выделяют три: темперамент, характер и способности. Все три вместе входят в структуру индивидуальности.

Индивидуально-психологические. Говоря об индивидуально-психологических особенностях, выделяют только такие, которые, во-первых, имеют психологическую природу, во-вторых, индивидуально варьируют. Все люди способны к прямохождению и освоению речи, однако к собственно способностям эти функции не относятся: первая - по причине непсихологичности, вторая - по причине всеобщности для человеческого рода.

Готовность к овладению определенной деятельностью и связь с *успешным осуществлением* деятельности. Способности необходимо отличать от знаний, умений и навыков, которые также характеризуют владение деятельностью. Способности выступают как возможность, как потенциальное, а умения и навыки — как реальность, как актуальный уровень освоения деятельности, который определяется не только способностями, но и временем и усилиями, потраченными на это освоение. Иначе говоря, способности обеспечивают более быстрое, легкое, успешное овладение деятельностью.

Однако легкость освоения является ключевым индикатором способностей в период учения; в последующем более важным показателем уровня способностей — достижения в деятельности, успехи в ней.

В целом признаками наличия способностей к какому-либо виду деятельности можно считать следующий комплекс проявлений:

- высокий темп обучения соответствующей деятельности;
- широта переноса навыка, которая состоит в том, что, обучившись применению операций в одной ситуации, человек способен легко применить её в других аналогичных ситуациях;
- энергетическая экономность выполнения данной деятельности;
- индивидуальное своеобразие выполнения деятельности;
- высокая мотивация к данной деятельности, иногда вопреки обстоятельствам.

2. Задатки и способности. Соотношение врожденного (наследственного) и прижизненного в способностях.

Соотношение врожденного и прижизненного — важнейшая проблема психологии способностей. По этому вопросу традиционно существовали две крайних точки зрения:

— способности имеют врожденный (точнее, преимущественно наследственный) характер; "музыкантом (математиком, поэтом) надо родиться";

— способности — прижизненное образование: "талант - это 1% способностей и 99% пота".

В пользу первой точки зрения — врожденности (наследственности) способностей — приводят следующие аргументы.

Раннее появление у ребенка: у Моцарта музыкальные способности обнаружили в 3 года, у Гайдна - в 4 года; Рафаэль проявил себя как художник в 8 лет, Гаусс как чрезвычайно способный к математике - в 4 года и т. д. Подразумевается, что среда и воспитание не могли в столь раннем возрасте кардинально повлиять на развитие способностей.

Повторение способностей в семьях, отмечающееся иногда в течение ряда поколений: династии Бахов, Дарвинов, Джемсов и др. Есть данные исследований, подтверждающие этот аргумент. Так, определялась музыкальность детей, у которых либо оба родителя были музыкальны, либо музыкален только один, либо оба родителя немusикальны. Подобные факты, подтверждая повторение способностей в семьях, не позволяют развести действия наследственности и среды: при выраженных способностях родителей с большой вероятностью создаются благоприятные, а иногда и уникальные условия для развития тех же способностей у детей. Пример — воспитание в семье Бахов: регулярные музыкальные праздники, семейный хор, где каждый участник, включая детей, вёл свой "голос" в сложной многоголосной фуге.

В ряде исследований применением близнецового метода сравнивались показатели умственных способностей однояйцевых (монозиготных)

близнецов — и просто братьев и сестер («сибсов»). Корреляция показателей внутри монозиготных пар оказалась очень высокой: 0,8 - 0,7; тогда как те же сравнения в парах сибсов — порядка 0,4 - 0,5.

Эксперименты с искусственной селекцией животных. В одном из исследований крысы обучались находить путь в лабиринте. По результатам испытаний отбирались те, которые справлялись с задачей наиболее успешно, и те, которые, наоборот, были наименее успешными. Внутри каждой группы (успешных, или "умных", и неуспешных, или "глупых") производились скрещивания. В следующем поколении процедура повторялась: снова отбирались "умные" и "глупые" животные, и снова они скрещивались между собой внутри каждой группы. Так повторялось в течение шести поколений. Дивергенция животных по этому признаку к шестому поколению достигает внушительных размеров, значительно превосходя тот разрыв, что был между «умными» и «глупыми» в первом поколении. Это убедительно свидетельствует о возможности накопления генетической предрасположенности к успешному обучению. Таким образом, существуют доказательства в пользу генотипических предпосылок способностей.

Вспомним соответствующий пункт определения, данного в начале лекции — «способности развиваются на основе врожденных задатков».

Задатки — врожденные, преимущественно наследственные, анатомо-физиологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, составляющие природную основу развития способностей. Задатки — предпосылки, но не гарантия развития способностей; не все существующие задатки в полной мере реализуются в способностях человека. То, насколько проявится и оформится задаток, зависит от условий индивидуального развития. По результатам этого развития, т. е. по наличной способности, нельзя сказать, каков был "вклад" задатка. Точные способы определения меры участия генотипического фактора в развитии способностей пока отсутствуют; возможно, интенсивное развитие генетики и геномной инженерии внесет свой вклад в получение данных этого рода.

Задатки неспецифичны, одни и те же задатки (напр., хорошее развитие зрительных зон коры) могут быть основой формирования разных способностей (изобразительных — или коммуникативных, где память на лица также является важной составляющей).

Кроме этого, задатки как генетически детерминированные особенности анатомии и физиологии человека — неизмеримо более консервативное образование, нежели способности. К способностям, напомним, относят только те особенности психики, которые напрямую связаны с характером деятельности. Изменение структуры общественной человеческой

деятельности, которое происходит в связи с развитием цивилизаций, исчезновение старых и появление новых видов труда, кардинальное изменение образа жизни и общественных отношений, стремительно ускоряющееся в последние столетия — всё это постоянно меняет структуру способностей, актуальных для человека.

Как велика роль задатков — и какой вклад в развитие способностей вносят прижизненные факторы — среда и воспитание? Ниже приводятся факты в пользу второй точки зрения — показывающие влияние на формирование способностей внешних условий, а также воспитания и обучения.

Результаты деятельности выдающихся педагогов: известно много случаев, когда в различных областях деятельности (науки, искусства и т. п.) вокруг одного учителя возникала большая группа талантливых учеников, по своей численности и уровню способностей необъяснимая с точки зрения простых законов статистики.

Факты массового развития некоторых специальных способностей в условиях определенных культур. Пример такого развития был обнаружен в исследовании звуко-высотного слуха (О.В.Овчинникова, Ю.Б.Гиппенрейтер, под руководством А.Н.Леонтьева.) Звуковысотный слух, или восприятие высоты звука — основа музыкального слуха. Сильная недоразвитость этой перцептивной способности была обнаружена примерно у одной трети взрослых русских испытуемых; эти же лица оказались крайне немзыкальны. Испытуемые-вьетнамцы по показателю звуковысотного слуха оказались в группе лучших; по другим тестам эти испытуемые обнаружили также 100%-ную музыкальность. Различия объясняются особенностями русского и вьетнамского языков: первый относится к "тембровым", второй — к "тональным" языкам. Во вьетнамском языке высота звука несет функцию смыслоразличения, а в русском языке такой функции у высоты речевых звуков нет; в русском, как и во всех европейских языках, фонемы различаются по своему тембру. В результате все вьетнамцы, овладевая в раннем детстве родной речью, одновременно развивают свой музыкальный слух, чего не происходит с русскими или европейскими детьми. Этот пример показывает фундаментальный вклад условий среды и упражнения в формирование "классической" способности, какой всегда считали музыкальный слух.

Экспериментальные исследования на животных методом искусственной селекции, упомянутым выше, убедительно доказали участие фактора среды.

Предварительно отобранное поколение "умных" крыс выращивалось в условиях обедненной среды, где были лишены разнообразных впечатлений и возможности активно действовать. В результате оказалось, что такие крысы при обучении в лабиринте действовали на уровне "глупых" животных,

воспитанных в естественных условиях. Противоположный результат дали опыты с выращиванием "глупых" крыс в обогащенной среде: их показатели оказались приблизительно такими же, что и у "умных" крыс, выросших в нормальных условиях.

Общий вывод, который можно сделать на их основании: факторы среды обладают весом, соизмеримым с фактором наследственности, и могут иногда полностью компенсировать или, наоборот, нивелировать его действие.

3. Механизмы возникновения способностей.

Обратимся к следующему пункту определения: «способности формируются при условии своевременного включения в соответствующую деятельность».

Значение условий среды и воспитания, обеспечивающих либо не обеспечивающих включение в деятельность, в которой происходит формирование способностей, мы уже рассмотрели. Что означает «своевременное включение»? Этот аспект психологических механизмов формирования и развития способностей отражен в понятии *сензитивных периодов* формирования функций.

Сензитивный период — период повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности, которые проходят в естественном возрастном развитии каждый ребенок. Так, у ребенка 2 - 3 лет интенсивно развивается устная речь, в 5 - 7 лет он наиболее готов к овладению чтением, в среднем и старшем дошкольном возрасте ведущий тип деятельности детей — ролевые игры, в которых ярко обнаруживается способность к перевоплощению и вживанию в роли, то есть основа актерских способностей. Эти периоды особой готовности к овладению специальными видами деятельности рано или поздно кончаются, и если какая-то функция не получила своего развития в благоприятный период, то впоследствии ее развитие оказывается чрезвычайно затруднено, а то и вовсе невозможно. Например, в подростковом возрасте уже очень трудно научиться прямохождению и речи; при начале освоения первого неродного (в т.ч. иностранного) языка после подросткового возраста трудно избежать акцента, придаваемого родным языком.

Исследования, проведенные, правда, в основном на животных, показали, что сензитивные периоды могут быть очень короткими и составлять недели и даже дни. Но зато формирование определенной функции может произойти почти "с места" - в результате одного-двух повторений. Именно так в детстве фиксируются, например, аффективные реакции.

Применяя сказанное к специальным способностям, можно в виде общей гипотезы предположить, что их функциональные структуры также

имеют свои сензитивные периоды или отдельные моменты, в которые они получают (или не получают) своего рода толчки к развитию. Роль первых "толчков" в развитии способностей, по-видимому, очень велика, и они всегда связаны с яркими положительными эмоциональными переживаниями, делающими возможным научение в эти периоды по типу "запечатления". У особо одаренных детей возможна синхронизация нескольких сензитивных периодов, обычно сменяющих друг друга. Тогда возможности развития их способностей многократно увеличиваются.

Неотъемлемый компонент способностей - повышенная мотивация. Так, одаренные дети обнаруживают сильную тягу к занятиям той деятельностью, к которой они способны, могут регулярно подолгу заниматься интересующим их делом, не уставая и как бы вовсе не напрягаясь. Эти занятия, вокруг которых концентрируются их интересы, переживания, вопросы, для них одновременно и труд и игра. Как именно связаны высокие достижения способных детей и их эмоциональная увлеченность, что здесь причина, а что следствие — не вполне ясно. Считается, что оба эти фактора взаимосвязаны и один усиливает другой: повышенная мотивация и вызываемая ею напряженная активность являются и признаками и неотъемлемыми условиями развития любой способности. Она обеспечивает интенсивную и в то же время "естественно" организуемую деятельность, необходимую для развития способностей.

Таким образом, очевидно, что в происхождении способностей значимы как врожденные (наследственные), так и прижизненные факторы. Утверждение о генетической предопределенности способности предполагает, что они появляются "сами собой", без процесса развития и игнорирует напряженную деятельность самообучения способных детей. Противоположное мнение, что всему можно научить или научиться, если приложить старания, содержит ошибку неразличения труда, порождаемого сильной потребностью, увлекательного труда-игры, и труда-обязанности. Нельзя научить человека, если отсутствуют его собственная активность, желание и увлеченность.

Неблагоприятные условия для развития способностей могут быть различной природы. При высокой спонтанной активности ребенка это может быть нехватка соответствующих впечатлений - обедненная среда. При неблагоприятных общих условиях воспитания, например, при частых психических травмах, энергия ребенка может тратиться на неконструктивные переживания и "откачиваться" от развивающихся способностей.

4. Классификация способностей.

Существует множество классификаций по различным основаниям; одно из делений важнейших, признаваемых многими исследователями — на общие и специальные способности.

Общие — значимые для различных видов деятельности и общения (интеллект, креативность, обучаемость, развитые память и речь, тонкая и точная моторика и пр.) *Интеллект* — общие умственные способности, состоящие в общей способности к познанию и решению проблем, как правило «в уме», без проб и ошибок, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей. Креативность — способность личности к созданию новых понятий и формированию новых навыков, связанная с творческими достижениями личности. Как отдельное свойство личности стала изучаться в 60-е гг., когда появились данные об отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций, где важнейшей была способность по-разному использовать данную в задаче информацию в быстром темпе. Дж.Гилфорд, много исследовавший креативность, выделил два типа мышления:

— конвергентное (логическое, однонаправленное);

— дивергентное (идушее одновременно в разных направлениях, отступающее от логики).

К факторам креативности относят: беглость, гибкость и четкость мышления, оригинальность, любознательность, способность к разработке гипотезы, фантастичность.

Специальные — определяющие успехи в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы специальные задатки и их развитие (спортивные, изобразительные, математические, конструкторские, музыкальные способности танцора, дегустатора и пр.) Каждую из этих специальных способностей можно дифференцировать далее — по видам спорта (способности бегуна, прыгуна, борца), по профилю музыканта (композиторские, исполнительские, дирижерские...). Каждый из этих видов в свою очередь можно дробить на еще более узкие (в беге — способности спринтера и стайера; у музыкантов — пианистические, скрипичные...). Этот процесс выделения все более специализированных способностей можно продолжить.

Теоретические — в основе которых лежит склонность к абстрактному мышлению (научные, богословские). *Практические* — способности к успешной деятельности в практической ситуации. Сочетание высокого развития этих двух типов встречается сравнительно редко.

Учебные — способность к освоению различных областей знания и различных видов деятельности. *Творческие* — высокая продуктивность деятельности по созданию новых продуктов, материальных и идеальных,

совершению открытий, изобретений, выдвижению новых идей. Талант — высшая степень способностей в определенной деятельности; гениальность — высшая степень творческих способностей, создание продуктов, преобразующих соответствующую сферу деятельности, новых для культуры.

Коммуникативные — проявляющиеся в общении, взаимодействии с людьми; выделяют в последнее время как отдельный тип способностей. *Предметные* — связанные с деятельностью, где общение не является основным её содержанием (математические, пианистические, конструкторские..)

5. Диагностика способностей.

В диагностике способностей есть несколько основных трудностей. Первая связана с разнообразием качественного содержания различных способностей. В разных типах способностей, в особенности специальных, разные их аспекты — перцептивные, мнемические, мыслительные, моторные, коммуникативные и пр. — имеют разное значение. Одни и те же компоненты сверхзначимы в способностях одного типа и практически незначимы в других. (Например, разные «вес» моторной и мыслительной составляющих в способностях танцора — и ученого). Соответственно диагностика каждого вида способностей требует разработки специального инструментария.

Другая трудность связана с необходимостью различения собственно способностей — и актуального уровня освоения деятельности, включающего знания, умения, навыки. Эта трудность всегда возникает при раннем отборе детей, подростков для обучения каким-либо видам деятельности, требующим высокого уровня способностей. С одной стороны, проявляются и обнаруживаются способности в процессе выполнения деятельности. С другой, в этих проявлениях необходимо актуальное (наличный уровень владения деятельностью или её элементами) отделить от потенциального (собственно способностей).

Большинство отечественных исследователей способностей сходятся во мнении, что они лучшие всего выявляются, а значит, могут быть диагностированы непосредственно в процессе освоения деятельности. Диагностика способностей, в том числе умственных способностей, с помощью тестов — менее надежный способ. Эффективность диагностики повышается при проведении нескольких срезов, когда есть возможность выявлять динамику результатов, сравнивать, в какой мере последующее тестирование демонстрирует сдвиги в качестве выполнения, свидетельствуя об успешности освоения диагностируемой деятельности.

Вопросы для самоконтроля.

1. Что такое способности?
2. Поясните такие компоненты определения, как интегральный, индивидуально-психологические, готовность к освоению и успешному осуществлению деятельности.
3. Почему способности необходимо отличать от актуального уровня освоения деятельности? Как это можно делать?
4. Чем задатки отличаются от способностей? Что представляют собой задатки? Как они соотносятся с различными способностями?
5. Какой «вклад» в возникновение способностей вносят врожденные и и прижизненные факторы?
6. В чем состоят механизмы формирования способностей?
7. Что такое сенситивный период?
8. Как можно классифицировать способности?
9. Что такое интеллект?
10. Что такое креативность?
11. В чем сложность диагностики способностей?

II. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К ИХ ВЫПОЛНЕНИЮ

Модуль 1. Психология как наука. Психологическая теория деятельности

Тема: Побудительная сторона деятельности: мотивы.

Задание 1. В психологической теории деятельности установилось понимание *мотива* как *потребности, направленной на достижение определенного предмета для своего удовлетворения.*

Известны несколько *механизмов развития мотивов*, благодаря которым на базе уже существующих у человека мотивов возникают новые мотивы, то есть новые побудители деятельности и поведения. Так, хорошо описаны *три механизма* появления новых мотивов: *превращение в мотив цели, идентификация* со значимым Другим, а также *освоение новых социальных ролей.* Прочитайте внимательно описание этих механизмов в лекции № 3 или психологической литературе /напр, Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1988., 1996./ <http://elbooka.com/>; Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: Учебник. – М.: Высшее образование, 2005. – 484 стр./ <http://www.5port.ru/>

Известно также, что инициирование, так сказать «вызывание к жизни» у воспитанника новых мотивов, ценных для самого человека и полезных для общества — одна их наиболее важных и трудных педагогических задач, требующих часто длительного времени. Можете ли Вы сказать, что в Вашей

педагогической работе был подобный опыт — Вам действительно удалось способствовать возникновению у Вашего ученика нового ценного мотива, пусть даже не очень большого по масштабу? Если подобное случилось в Вашей педагогической практике, проанализируйте этот случай, ответив на следующие вопросы.

— Можно ли усмотреть в нём действие одного из трех названных выше механизмов? Какого именно? Проанализируйте Ваш опыт, используя описание этих механизмов в психологической литературе.

— Докажите, что в начале ситуации данный мотив действительно отсутствовал у Вашего ученика.

— Какие Ваши действия, сознательные или неосознанные, способствовали возникновению нового мотива?

— В чем проявился факт рождения нового побуждения?

— В каких ситуациях, действиях, поступках Вашего ученика новый мотив убедительно проявил себя?

Выберите какую-либо реальную педагогическую ситуацию, когда Вы видели необходимость воспитания нового мотива у Вашего ученика / воспитанника / или группы воспитанников. Можете ли Вы на основе знания психологических механизмов возникновения новых мотивов спланировать свои реальные шаги, которые могут привести к появлению нужного мотива? На какой из трех механизмов, по-Вашему, наиболее реально опереться в данном случае?

Задание 2. Ниже приводятся тестовые вопросы для самостоятельной работы, выполнение которых позволит Вам самому проконтролировать усвоение материала дисциплины «Основы общей психологии». По этому же тесту будет проводиться *итоговая аттестация (зачет)* по дисциплине. Обратите внимание на разные варианты выполнения задания.

Тестовые вопросы сгруппированы в 10 разделов, соответствующих основным разделам курса «Основы общей психологии». Выберите по 2-3 тестовых задания из *каждого раздела*. Ответьте на них, используя рекомендованную литературу. При необходимости можете использовать другие доступные вам источники по общей психологии; обратите внимание на то, чтобы эти пособия были *рекомендованы студентам вузов*. Это тем более важно учитывать, если Вы используете интернет-материалы.

Первый (краткий) вариант выполнения и оформления задания (для слушателей, присутствовавших на всех занятиях по данной дисциплине).

После того, как Вы выбрали вопросы теста и нашли информацию для ответа, запишите Ваш вариант ответа. Форма записи — стандартная для выполнения теста: *номер раздела* (римскими цифрами), *номер выбранного вопроса* (арабскими цифрами) и *букву (буквы)*, соответствующие *правильным ответам*. Будьте готовы обосновать Ваши ответы, объяснить, опираясь на материал дисциплины по каждому из выбранных вопросов, почему

именно этот вариант Вы считаете правильным, а остальные — неверными. С этой целью в процессе выполнения теста можете делать для себя дополнительные записи, выписки, пометки, которые помогут Вам при подготовке к устному зачету; сохраните также у себя *копию Вашего листа с ответами*.

Второй (расширенный) вариант выполнения и оформления задания — для слушателей, не посещавших аудиторных занятий в полном объеме.

Как и в первом варианте, после того, как Вы выбрали вопросы теста и нашли информацию для ответа, запишите Ваши ответы. Форма записи — стандартная для выполнения теста: номер раздела (римскими цифрами), номер выбранного вопроса (арабскими цифрами) и букву (буквы), соответствующие правильным ответам.

Дайте краткое *письменное обоснование каждого ответа* на вопросы теста. Объясните, докажите Ваше мнение, ссылаясь на психологическую литературу. Форма описания — свободная, однако каждое обоснование должно быть понятным и аргументированным.

Модуль 2. Психология личности и индивидуальности

Тема: Индивидуальность и её структура. Темперамент и характер

Темперамент и характер, наряду со *способностями*, входят в психологическую структуру *индивидуальности* человека. Нет нужды доказывать, что обыденное сознание часто смешивает то, что в научной психологии относится к характеру и темпераменту. Цель данного задания — точнее различить эти два понятия и понять специфику каждого из них. Приведенная ниже таблица поможет Вам в этом. Прочитайте разделы в одном из рекомендованных учебных пособий и сравните эти два понятия по вопросам, приведенным в первом столбце.

Вопросы для сравнения	Темперамент	Характер
1. Чем отличаются <i>сферы проявления</i> темперамента и характера? Иначе говоря, за какими проявлениями человека необходимо наблюдать, желая увидеть свойства темперамента, а за какими — для оценки качеств характера?		
2. Какова <i>природа</i> и <i>источники возникновения</i> этих свойств индивидуальности: зависят ли они от биологических особенностей организма и являются наследственными, врожденными — или это прижизненные свойства, и складываются благодаря воспитанию и среде.		
3. <i>В каком возрасте</i> , в соответствии с данным пониманием их природы, <i>обнаруживают</i>		

себя и могут быть диагностированы, оценены? <i>Меняются ли</i> на протяжении жизни человека, можно ли оказать на них воздействие?		
4. В каких <i>ситуациях</i> жизни и деятельности ярче всего обнаруживаются, <i>проявляются</i> особенности темперамента и характера?		
5. Можно ли те тип темперамента и характера или отдельные его свойства <i>оценивать</i> в измерении «хороший — плохой»? Почему?		
6. Приведите примеры языковых выражений, например, <i>прилагательных</i> , относящихся к свойствам темперамента — и к свойствам характера?		
7. Приведите <i>определения</i> терминов темперамент и характер. На основании всего изложенного поясните эти определения: что значит «формально-динамическая сторона индивидуальности» применительно к темпераменту? Что является ключевым в определении термина «характер»?		
8. Какие типы /типологии/ темперамента и характера вы знаете?		

Модуль 3. Психология познавательных и регулятивных процессов

Тема: Психология регулятивных процессов

При самостоятельном освоении данной темы используйте для самопроверки следующие контрольные вопросы.

1. Чем эмоциональная сфера личности отличается от познавательной? Почему эмоциональные явления относят к регулятивной сфере психики?
2. Перечислите основные виды эмоциональных явлений.
3. Чем отличается широкая и узкая трактовка термина «эмоции»?
4. Каковы функции эмоций в жизни человека?
5. Чем отличаются стресс и аффект?
6. Что такое фрустрация?
7. Как и за счет чего можно управлять эмоциями?
8. Что такое воля?
9. Какие проявления человека характеризуют его со стороны воли?
10. В чем специфика волевой регуляции поведения?
11. Что известно в психологии о механизмах развития воли?
12. Что такое внимание? Как Вы понимаете утверждение, что внимание относят к регулятивной стороне психики?
13. Каковы главные функции внимания?

14. По каким критериям выделяют разные виды внимания?
15. Каковы основные свойства внимания?
16. От чего зависит развитие внимания?

III. ИТОГОВЫЕ КОНТРОЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ / ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ ДЛЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

I. Направления и школы в психологии

1. В учительской зашел разговор о методах воспитания школьников. Учитель с 15-летним стажем работы в разных школах сказала, что наилучший воспитательный эффект оказывает поощрение школьников за те действия, которые она считает целесообразными, и наказание за действия, которые противоречат ее требованиям. Какая группа теорий наиболее полно выражает точку зрения учительницы?
 - а) когнитивные теории
 - б) теории личностных черт
 - в) бихевиористические теории
 - г) гуманистические теории
2. В одном из интервью известная певица Г. Вишневская сказала: «Из-за того, что мои родители подкинули меня бабушке, когда мне было шесть недель, и при живых родителях бабка звала меня сироткой, я ненавидела это слово и всегда хотела доказать моим родителям, что я особенная». На основании какой из концепций можно объяснить важную роль этого факта в жизни Г. Вишневской?
 - а) гуманистическая теория К. Роджерса
 - б) аналитическая психология К. Юнга
 - в) индивидуальная психология А. Адлера
 - г) теория личностных черт Г. Олпорта

II. Личность

1. Для обозначения человека как представителя биологического вида "Homo sapiens" нужно использовать понятие
 - а) индивид
 - б) личность
 - в) субъект
 - г) индивидуальность
 - д) персона
2. Процесс превращения социокультурных норм и обычаев во внутренние убеждения личности называется
 - а) интеракция
 - б) интериоризация
 - в) идентификация
 - г) интроверсия
 - д) интроспекция

3. Соотнесите друг с другом различные представления о структуре личности и их авторов
- а) Оно, Я, Сверх-Я
 - б) Родитель, Взрослый, Дитя
 - в) Внутрииндивидуальная, межиндивидуальная, наиндивидуальная
1. А.В.Петровский
2. З.Фрейд
3. Э.Берн
4. Если бы психоаналитика попросили дать характеристику человеку, который импульсивен, весьма снисходителен к собственным недостаткам, то он, пользуясь терминологией З. Фрейда, указал бы, что у него слабое... и сильное...:
- а) ид, эго
 - б) суперэго, эго
 - в) суперэго, ид
 - г) ид, суперэго
5. По З. Фрейду, механизмы психологической защиты представляют собой способы понижения:
- а) страха
 - б) гнева
 - в) тревоги
 - г) вожделения

III. Самосознание

1. Важнейшим признаком наличия у человека самосознания является
- а) активная трудовая или учебная деятельность
 - б) развитое чувство ответственности
 - в) развитое самолюбие
 - г) использование местоимения первого лица единственного числа
 - д) способность заботиться о собственном благополучии
2. Самосознание можно определить как
- а) повышенное внимание к себе
 - б) уровень притязаний
 - в) направленность личности
 - г) образ себя
3. Психологическим механизмом самосознания выступает
- а) эмпатия
 - б) рефлексия
 - в) идентификация
 - г) проекция
4. Степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется человеку привлекательным и возможным, это

- а) локус контроля
- б) уровень притязаний
- в) самооценка
- г) самоотношение

5. Самооценка, как известно, является аспектом Я-концепции человека. Детям с негативной Я-концепцией (низкой самооценкой) с большей долей вероятности будут присущи три из перечисленных характеристик.

- а) слабо развитое чувство собственного достоинства.
- б) боязнь критиковать других.
- в) отсутствие уверенности в себе
- г) податливость давлению со стороны других.

6. Антон – ученик 8-го класса, член сборной школы по футболу, дает списывать задачи по физике и алгебре (в том числе и на контрольных), с пренебрежением относится к грамматике как родного, так и иностранного языков, хотя фильмы на английском понимает практически полностью, свысока смотрит на тех, кто слабо развит физически. Какова его самооценка?

- а) завышенная
- б) высокая
- в) низкая
- г) заниженная.

7. Как известно, есть люди, которые ставят перед собой либо слишком трудные, либо чересчур легкие цели. Какое суждение о них наиболее верно?

- а) они имеют негативную Я-концепцию
- б) у них слишком высокий уровень притязаний
- в) у них завышенная самооценка
- г) они стремятся добиться успеха

8. Какое из кратких описаний нескольких человеческих судеб не является примером сверхкомпенсации?

- а) Летчик А. Маресьев. После ампутации ног вернулся в авиацию, совершил ряд боевых вылетов.
- б) Бактериолог Л. Пастер. Вследствие инсульта поражено почти все правое полушарие. Изучил существующую в то время литературу по головному мозгу, преодолел болезнь и совершил свои самые важные научные открытия.
- в) Ф. Гейдж. В результате взрыва металлический стержень длиной 1 м и весом 5 кг пробил его череп. Он чудесным образом выжил, но его характер изменился: после выздоровления стал беспокойным, крикливым, грубым и импульсивным.

г) Психолог О.И. Скороходова. В детстве заболела менингитом, потеряла зрение, а потом и слух. В 10 лет оказалась в школе-клинике для слепоглухонемых детей, организованной профессором И.А. Соколянским. Закончила школу, получила высшее образование, защитила кандидатскую диссертацию.

9. Ребенок, которому всего несколько дней, – это уже маленький человек. Какой из перечисленных терминов может быть употреблен по отношению к нему?

- а) личность
- б) субъект
- в) индивид
- г) индивидуальность

10. Структура личности представляет собой относительно устойчивую связь и взаимодействие всех сторон личности как целостного образования. Многие отечественные психологи в структуре личности выделяют такую составляющую, как направленность, в основе которой находятся:

- а) мотивы
- б) желания
- в) потребности
- г) стремления

IV. Деятельность

1. Какие виды деятельности выделяются в классификации С.Л.Рубинштейна

- а) игра
- б) учение
- в) познание
- г) труд
- д) общение
- е) воспитание

2. Внутреннее побуждение к действию называется в психологии

- а) потребностью
- б) стимулом
- в) мотивом
- г) целью
- д) интересом

3. Деятельность отличается от поведения тем, что она

- а) является кратковременной
- б) носит целенаправленный характер
- в) имеет социальное значение
- г) не испытывает влияния эмоций
- д) может быть нецелесообразной

V. Познавательные процессы

1. Какие из перечисленных психических явлений относятся к познавательным процессам?

- а) память
- б) эмоции
- в) внимание
- г) воля
- д) восприятие
- е) мотивация
- ж) темперамент
- з) общение

2. Какие из перечисленных видов ощущений относятся к дистантным?

- а) ощущение голода
- б) слуховые ощущения
- в) болевые ощущения
- г) вибрационные ощущения
- д) зрительные ощущения
- е) температурные ощущения

3. Восприятие – это процесс

- а) формирования отношения к объектам, фактам и событиям
- б) формирования ощущения
- в) формирования комплексного образа объекта, события или явления
- г) формирования идеалов и убеждений человека
- д) формирования абстрактных представлений

4. Какое из перечисленных понятий обозначает вид памяти по источнику получения информации?

- а) оперативная память
- б) запоминание
- в) узнавание
- г) зрительная память
- д) генетическая память

5. Какое из утверждений относительно долговременной памяти **не** соответствует истине?

- а) ее емкость неограниченна
- б) в ней хранится все или почти все
- в) многое из того, что мы пережили в разные периоды жизни, мы не помним; следовательно, емкость памяти имеет очевидные границы
- г) выделяются два вида долговременной памяти – семантическая и эпизодическая
- д) выделяются два вида долговременной памяти – процедурная и декларативная

6. Наиболее сложным видом воспроизведения является:
- а) воспоминание;
 - б) узнавание;
 - в) припоминание.
7. Какой из видов памяти отличается наиболее высокой легкостью запечатления и прочностью запоминания?
- а) образная
 - б) эмоциональная
 - в) двигательная
 - г) словесно-логическая
8. Ригидность (гибкость) является
- а) свойством мышления
 - б) процессом мышления
 - в) операцией мышления
 - г) видом мышления
 - д) не имеет отношения к мышлению
9. Мышление с помощью понятий и суждений называется
- а) образным
 - б) творческим
 - в) интуитивным
 - г) абстрактно-логическим
 - д) наглядно-действенным
10. Мышление – это
- а) вспомогательный познавательный процесс
 - б) один из эмоционально-волевых процессов
 - в) высший познавательный процесс
 - г) не психический процесс, а свойство психики
 - д) свойство сознания
11. Воображение более развито
- а) у лиц пожилого возраста
 - б) у детей дошкольного возраста
 - в) у молодых людей
 - г) у взрослых людей
 - д) между уровнем развития воображения и возрастом нет прямой связи

VI. Внимание

1. Умение одновременно и безошибочно выполнять несколько действий требует
- а) большой сосредоточенности внимания
 - б) хорошей переключаемости внимания
 - в) хорошего распределения внимания
 - г) устойчивости внимания

- д) повышенного объема внимания
- 2. Рассеянность является следствием
 - а) слишком большой сосредоточенности человека на чем-либо
 - б) неспособности человека сосредоточиться на чем-либо
 - г) оба варианта правильны
 - д) оба варианта ошибочны

VII. Эмоциональные явления

- 1. Кратковременное эмоциональное состояние высокой интенсивности называется
 - а) стрессом
 - б) настроением
 - в) чувством
 - г) аффектом
 - д) радостью
- 2. Какое из перечисленных психологических явлений относится к эмоциональной сфере психики
 - а) психическое состояние
 - б) воспоминание
 - в) переживание
 - г) восприятие
 - д) желание
- 3. Что из перечисленного ниже является эмоцией, а что нет?
 - а) страх
 - б) авторитет
 - в) одиночество
 - г) удивление
 - д) смелость
 - е) мечта
- 4. Эмоциями трудно управлять, потому что
 - а) они бывают очень сильными
 - б) они вызываются очень важными для человека событиями
 - в) они имеют генетическое происхождение
 - г) людям просто не хватает сдержанности
 - д) мозговые центры управления эмоциями лишь частично контролируются сознанием

VIII. Воля

- 1. Индивидуальные различия в развитии воли у людей обусловлены
 - а) в основном врожденными различиями свойств их нервной системы
 - б) в основном особенностями воспитания
 - в) и тем, и другим в равной степени
 - г) ни тем, ни другим

2. Воля — регулирование человеком своего поведения, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Это регулирование
- а) сознательное
 - б) носознанное
 - в) интуитивное
 - г) произвольное

IX. Индивидуальность

1. Обобщенная формально-динамическая характеристика индивидуального поведения человека — это
- а) характер
 - б) темперамент
 - в) направленность
 - г) способности
2. Человек, склонный к бурным эмоциональным реакциям, скорее всего, обладает
- а) флегматическим темпераментом
 - б) сангвиническим темпераментом
 - в) меланхолическим темпераментом
 - г) холерическим темпераментом
 - д) смешанным типом темперамента
3. Какое из перечисленных свойств нервной системы наиболее характерно для флегматиков
- а) слабость нервной системы
 - б) подвижность нервной системы
 - в) инертность нервной системы
 - г) неуравновешенность нервной системы
4. Компонентом индивидуальности человека не является
- а) темперамент
 - б) направленность
 - в) способности
 - г) характер
5. Основу характера человека образует совокупность
- а) его устойчивых психологических свойств
 - б) его взглядов на жизнь, убеждений и идеалов
 - в) его отношений с людьми
 - г) свойств его нервной системы
 - д) его потребностей
6. Какое из приведенных кратких определений наиболее точно обозначает понятие "способности"?
- а) врожденные свойства нервной системы
 - б) интеллектуальные свойства психики
 - в) эмоционально-волевые свойства психики
 - г) индивидуально-типологические свойства личности
 - д) приобретенные человеком умения и навыки
7. Интеллект
- а) это — то же самое, что мышление

- б) не имеет ничего общего с мышлением
- в) характеризует уровень развития мышления
- г) характеризует уровень развития сознания
- д) является комплексной характеристикой уровня развития всех познавательных процессов

•