Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России)

Кафедра клинической психологии и психотерапии с курсом ПО

**РЕФЕРАТ на тему:**

**«Высшие психические функции»**

Выполнила: Ординатор Курьязова Евгения Николаевна

Красноярск 2021

Введение.

Внутренний мир человека, т. е. его психическая жизнь - это образы, мысли, чувства, стремления, потребности и т. п.. вся совокупность психического отражения человеком действительности, окружа­ющего мира.

Психика, представляя собой внутренний мир че­ловека, возникла на самой высокой ступени развития материального мира. Психика отсутствует у расте­ний и предметов неживой природы. Психика отража­ет окружающую действительность, благодаря психи­ческому отражению реальности человек познает ее и так или иначе виз действует на окружающий мир.

Психика—это особенное свойство высокоорганизованной материи, которое заключается в отражении объективного мира.

Психика - общее понятие, объединяющее многие субъективные явления, изучаемые психологией как наукой. Есть два различных философских понимания природы и проявление психики: материалистическое и идеалистическое. Согласно первому пониманию психические явления представляют собой свойство высокоорганизованной живой материи самоуправления развитием и самопознания (рефлексия).

Зависимость психических процессов от личности как индивидуальности выражается в:

индивидуальных различиях;

зависимости от общего развития личности;

превращении в сознательно регулируемые действия или операции.

Изучая проблемы развития личности, Л.С. Выготский выделил психические функции человека, которые формируются в специфических условиях социализации и обладают некоторыми особыми признаками. Эти функции он определил как высшие, рассматривая их на уровне идеи, понятия, концепции и теории. В целом им было определено два уровня психических процессов: естественные и высшие. Если естественные функции даны индивиду как природному существу и реализуются в спонтанном реагировании, то высшие психические функции (ВПФ) могут быть развиты только в процессе онтогенеза при социальном взаимодействии.

Высшие психические функции.

1.1. Теория ВПФ.

Концепция разрабатывалась Выготским и его школой (Леонтьев, Лурия и др.) в 20-30 гг. XX в. Одной из первых публикаций была статья "Проблема культурного развития ребенка" в журнале "Педология" в 1928 г.

Следуя идее общественно-исторической природы психики, Выготский совершает переход к трактовке социальной среды не как "фактора", а как "источника" развития личности. В развитии ребенка, замечает он, существует как бы две переплетенных линии. Первая следует путем естественного созревания. Вторая состоит в овладении культур, способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, являются системы знаков-символов (например, язык, письмо, система счисления и др.).

Овладение ребенком связью между знаком к значением, использование речи в применении орудий знаменует возникновение новых психологических функцией, систем, лежащих в основе высших психических процессов, которые принципиально отличают поведение человека от поведения животного. Опосредованность развития человеческой психики "психологическими орудиями" характеризуется еще и тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности, т. е. превращается из интерпсихической в интрапсихическую.

Это превращение проходит несколько стадий. Начальная связана с тем, что человек (взрослый) с помощью определённого средства управляет поведением ребенка, направляя реализацию его какой-либо "натуральной", непроизвольной функции. На второй стадии ребенок сам уже становится субъектом и, используя данное психологическое орудие, направляет поведение другого (полагая его объектом). На следующей стадии ребенок начинает применять к самому себе (как объекту) те способы управления поведением, которые другие применяли к нему, и он – к ним. Таким образом, пишет Выготский, каждая психическая функция появляется на сцене дважды – сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя "выходами" лежит процесс интериоризации, "вращивания" функции вовнутрь.

Интериоризуясь, "натуральные" психические функции трансформируются и "сворачиваются", приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность. Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интериоризации процесс – процесс экстериоризации – вынесения вовне результатов умственной деятельности, осуществляемых сначала как замысел во внутреннем плане.

Выдвижение принципа "внешнее через внутреннее" в Культурно -исторической теории расширяет понимание ведущей роли субъекта в различных видах активности – прежде всего в ходе обучения и самообучения. Процесс обучения трактуется как коллективная деятельность, а развитие внутренних индивидуальных, свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (в самом широком смысле) с другими людьми. Гениальная догадка Выготского о значении зоны ближайшего развития в жизни ребенка позволила завершить спор о приоритетах обучения или развития: только то обучение является хорошим, которое упреждает развитие.

В свете системного и смыслового строения сознания диалогичность является основной характеристикой сознания. Даже превращаясь во внутренние психические процессы, высшие психические функции сохраняют свою социальную природу – "человек и наедине с собой сохраняет функции общения". Согласно Выготскому, слово относится к сознанию как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. "Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания".

В воззрениях Выготского личность есть понятие социальное, в нем представлено надприродное, историческое в человеке. Оно не охватывает все признаки индивидуальности, но ставит знак равенства между личностным ребенка и его культурным, развитием. Личность "не врожденна, но возникает в результате культур, развития" и "в этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций". Развиваясь, человек осваивает собственное поведение. Однако необходимой предпосылкой этого процесса является образование личности, ибо "развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им".

В своем развитии личность проходит ряд изменений, имеющих стадиальную природу. Более или менее стабильные процессы развития вследствие литического накопления новых потенций, разрушения одной социальной ситуации развития и возникновения других сменяются критичными периодами в жизни личности, во время которых идет бурное формирование психологических новообразований. Кризисы характеризуются единством негативной (деструктивной) и позитивной (конструктивной) сторон и играют роль ступеней в поступательном движении по пути дальнейшего развития ребенка. Видимое поведенческое неблагополучие ребенка в критическом возрастном периоде не закономерность, а скорее свидетельство неблагоприятного течения кризиса, отсутствия изменений в негибкой педагогической системе, которая не поспевает за быстрым изменением личности ребенка.

Возникшие в тот или иной период новообразования качественно меняют психологическое функционирование личности. Например, появление рефлексии у подростка совершенно перестраивает его психическую деятельность. Это новообразование является третьим уровнем самоорганизации: "Наряду с первичными условиями индивид, склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) здесь (в пору полового созревания) выступают третичные условия (рефлексия, самооформление)". Третичные функции составляют основу самосознания. В конечном счете, они тоже представляют собой перенесенные в личные психологические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми. Однако связь между социально-культурной средой и самосознанием сложнее и состоит не только во влиянии среды на темпы развития самосознания, но и в обусловливании самого типа самосознания, характера его развития.

Сущность и составляющие ВПФ.

Развитие психики на уровне человека согласно материалистической точке зрения идет в основном за счет памяти, речи, мышления и сознания благодаря усложнению деятельности и совершенствованию орудий труда, выступающих как средства иссле­дования окружающего мира, изобретению и широкому использова­нию знаковых систем. У человека наряду с низшими уровнями организации психических процессов, которые ему даны от природы, возникают и высшие.

Память.

Наличие у человека представлений говорит о том, что наши восприятия оставляют в коре мозга какие - то следы, которые сохраняются некоторое время. То же надо сказать и наших мыслях и чувствах. Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение или узнавание того, что было в нашем прошлом опыте, называется памятью.

В процессе запоминания обычно устанавливается связь одного предмета или явления с другими предметами или явлениями.

Осуществляя связь между прошлыми состояниями психики, настоящим и процессами подготовки будущих состояний, память сообщает связность и устойчивость жизненному опыту человека, обеспечивает непрерывность существования человеческого "я" и выступает, таким образом, в качестве одной из предпосылок формирования индивидуальности и личности.

Речь.

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует о себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т. п.). Без письменной речи человек был бы лишен возможности узнать, как жили, что думали и делали люди предыдущих поколений. У него не было бы возможности передать другим свои мысли и чувства. Благода­ря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других лю­дей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного позна­ния, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление. Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

По своему жизненному значению речь имеет гтолифункшюнальный характер. Она является не только средством общения, но и средст­вом мышления, носителем сознания, памяти, информации (письмен­ные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно мно­жеству ее функций речь является полиморфной деятельностью, т. е. в своих различных функциональных назначениях представлена в раз­ных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т. д. Хотя все эти формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. Внешняя речь, например, играет в основном роль средства общения, внутренняя — средства мышления. Письмен­ная речь чаще всего выступает как способ запоминания информации. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог - двусто­роннего обмена информацией.

Мышление.

Прежде всего мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком дей­ствительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в одной действительности, ни у субъекта на данный момент времени существует. Мышление (в элементарных формах оно имеется и у животных) также можно понимать как получение новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений.

Отличие мышления от других психологических процессов состоит также в том, что оно почти всегда связано с наличием проблем­ной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изме­нением условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственно данного, расши­ряет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информа­ции делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей.

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познаватель­ных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет и уровень развития.

Мышление — это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить понятие — обобщенное от­ражение класса предметов в их наиболее общих и существенных осо­бенностях.

Мышление — это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно - исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Внимание.

Внимание в жизни и деятельности человека выполняет много различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненуж­ные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору посту­пающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредо­точенность психической активности на одном и том же объекте или деятельности.

С вниманием связаны направленность и избирательность позна­вательных процессов. Их настройка непосредственно зависит от того, что в данный момент времени представляется наиболее важным для организма, для реализации интересов личности. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и изби­рательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности — словом, качество и результаты функционирования всей познавательной активности.

Для перцептивных процессов внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали изображений. Для чело­веческой памяти внимание выступает как фактор, способный удерживать нужную информацию в кратковременной и оператив­ной памяти, как обязательное условие перевода запоминаемого материала в хранилища долговременной памяти. Для мышления внимание выступает как обязательный фактор правильного понима­ния и решения задачи. В системе межчеловеческих отношений внима­ние способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу.

Восприятие.

Восприятие является чувственным отображением предмета или явления объек­тивной действительности, воздействующей на наши органы чувств. Восприятие человека — не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета. Осознание чувственно данно­го предмета составляет основную, наиболее существенную отличительную чер­ту восприятия. Возможность восприятия предполагает у субъекта способность не только реагировать на чувственный раздражитель, но и осознавать соответ­ственно чувственное качество как свойство определенного предмета. Для этого предмет должен выделиться как относительно устойчивый источник исходя­щих от него на субъект воздействий и как возможный объект направленных на него действий субъекта. Восприятие предмета предполагает поэтому со стороны субъекта не только наличие образа, но и определенной действенной установки, возникающей лишь в результате довольно высоко развитой тонической деятель­ности (мозжечка и коры), регулирующей двигательный тонус и обеспечиваю­щей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения. Восприятие по­этому, как уже указывалось, предполагает довольно высокое развитие не только сенсорного, но и двигательного аппарата.

Живя и действуя, разрешая в ходе своей жизни встающие перед ним практи­ческие задачи, человек воспринимает окружающее. Восприятие предметов и лю­дей, с которыми ему приходится иметь дело, условий, в которых протекает его деятельность, составляют необходимую предпосылку осмысленного человече­ского действия. Жизненная практика заставляет человека перейти от непредна­меренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую» дея­тельность. Теоретическая деятельность наблюдения включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого. Таким образом, связанное первично в качестве компонента или условия с какой-либо конкретной практической дея­тельностью, восприятие в конце концов в форме наблюдения переходит в более или менее сложную деятельность мышления, в системе которого оно приобрета­ет новые специфические черты. Развиваясь в другом направлении, восприятие действительности переходит в связанное с творческой деятельностью создание художественного образа и эстетическое созерцание мира.

Воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда он не только смотрит, но рассматривает или всматрива­ется, не только слушает, но и прислушивается, он часто активно выбирает установку, которая обеспечит адекватное восприятие предмета; воспринимая, он таким образом, производит определенную деятельность, направленную на то, чтобы привести образ восприятия в соответствие с предметом, необходимое в конечном счете в силу того, что предмет является объектом не только осознания, но и практического действия, контролирующего это осознание.

Признаки ВПФ.

Современные исследования значительно расширили и углубили общие представления о закономерностях, сущности, структуре ВПФ. Выготским и его последователями было выделено четыре основных признака ВПФ - сложность, социальность, посредованность и произвольность.

Сложность проявляется в том, что ВПФ многообразны по особенностям формирования и развития, по структуре и составу условно выделенных частей и связей между ними. Кроме того, сложность определяется спецификой отношений некоторых результатов филогенетического развития человека (сохраняющихся в современной культуре) с результатами онтогенетического развития на уровне психических процессов. За время исторического развития человеком созданы уникальные знаковые системы, позволяющие осмыслить, интерпретировать и постигать сущность явлений окружающего мира. Эти системы продолжают развиваться и совершенствоваться. Их изменение определенным образом сказывается и на динамике самих психических процессов человека. Таким образом, осуществляется диалектика психических процессов, знаковых систем, явлений окружающего мира.

Социальность ВПФ определяется их происхождением. Они могут развиваться только в процессе взаимодействия людей друг с другом. Основной источник возникновения - интериоризация, т.е. перенос ("вращивание") социальных форм поведения во внутренний план. Интериоризация осуществляется при формировании и развитии внешних и внутренних отношений личности. Здесь ВПФ проходят две стадии развития. Сначала как форма взаимодействия между людьми (интерпсихическая стадия). Затем как внутреннее явление (интрапсихическая стадия). Обучение ребенка говорить и мыслить - яркий пример процесса интериоризации.

Опосредованность ВПФ видна в способах их функционирования. Развитие способности к символической деятельности и овладение знаком является основным компонентом опосредованности. Слово, образ, число и другие возможные опознавательные приметы явления (например, иероглиф как единство слова и образа) определяют смысловую перспективу постижения сущности на уровне единства абстрагирования и конкретизации. В этом смысле мышление как оперирование символами, за которыми стоят представления и понятия, или творческое воображение как оперирование образами, представляют собой соответствующие примеры функционирования ВПФ. В процессе функционирования ВПФ рождаются познавательные и эмоционально-волевые компоненты осознания: значения и смыслы.

Произвольными ВПФ являются по способу осуществления. Благодаря опосредованности, человек способен осознавать свои функции и осуществлять деятельность в определенном направлении, предвосхищая возможный результат, анализируя свой опыт, корректируя поведение и деятельность. Произвольность ВПФ определяется и тем, что индивид способен действовать целенаправленно, преодолевая препятствия и прилагая соответствующие усилия. Осознаваемое стремление к цели и приложение усилий обусловливает сознательную регуляцию деятельности и поведения. Можно сказать, что идея ВПФ исходит из представления о формировании и развитии волевых механизмов в человеке.

В целом, современные научные представления о феномене ВПФ несут в себе основы понимания развития личности в следующих направлениях. Во-первых, социальное развитие человека как формирование системы отношений с людьми и явлениями окружающей действительности. Во-вторых, интеллектуальное развитие как динамика психических новообразований, связанных с усвоением, переработкой и функционированием различных знаковых систем. В-третьих, творческое развитие как формирование способности к созданию нового, нестандартного, оригинального и самобытного. В-четвертых, волевое развитие как способность к целенаправленным и результативным действиям; возможность преодоления препятствий на основе саморегуляции и устойчивости личности. При этом социальное развитие нацелено на успешную адаптацию; интеллектуальное - на понимание сущности явлений окружающего мира; творческое - на преобразование явлений действительности и самоактуализацию личности; волевое - на мобилизацию человеческих и личностных ресурсов для достижения цели.

Высшие психические функции развиваются только в процессе воспитания и социализации. Они не могут возникнуть у ферального человека (феральные люди, по определению К Линнея, - это индивидуумы, выросшие в изоляции от людей и воспитанные в сообществе животных). У таких людей отсутствуют основные качества ВПФ: сложность, социальность, опосредованность и произвольность. Конечно, некоторые элементы данных качеств мы можем найти и в поведении животных. Например, обусловленность действий дрессированной собаки можно соотнести с качеством опосредованности функций. Однако, высшие психические функции развиваются только в связи с формированием интериоризированных знаковых систем, а не на уровне рефлекторной деятельности, даже если она приобретает обусловленный характер. Таким образом, одним из важнейших качеств ВПФ является опосредованность, связанная с общим интеллектуальным развитием человека и владением многочисленными знаковыми системами.

Вопрос об интериоризации знаковых систем является наиболее сложным и слабо проработанным в современной когнитивной психологии. Именно в контексте данного направления исследуются основные проблемы интеллектуального развития человека в процессе обучения и воспитания. Вслед за выделением структурных блоков познавательной деятельности[[1]](#footnote-2), разработкой когнитивной теории личности[[2]](#footnote-3), исследования экспериментального изучения относительно частных процессов и функций мыслительной деятельности[[3]](#footnote-4), создания концепций когнитивной структуры личности, связанной с развитием интеллекта в процессе обучения появляется критическая информация в связи с отсутствием концептуального единства многочисленных теорий. В последнее время мы можем обнаружить изрядное количество скептических отзывов по поводу исследований в когнитивной сфере. Тому много причин. Одной из них, на наш взгляд, является разочарование в возможностях социальной адаптивности интеллектуальной деятельности и отсутствия точной диагностики её уровня. Результаты исследований интеллекта показали, что его высокий уровень весьма слабо связан с успехами человека в социуме. Такие выводы вполне очевидны, если исходить из теории ВПФ. Ведь только достаточно высокий уровень развития интеллектуальной сферы личности в сочетании с не менее высоким уровнем развития эмоционально-волевой сферы позволяет говорить о возможности социальной успешности. При этом должен быть определенный баланс между эмоциональным, волевым и интеллектуальным развитием. Нарушение данного баланса может вести к развитию отклоняющегося поведения и социальной дезадаптации.

Таким образом, можно констатировать, что интерес к проблемам интеллектуального развития человека в процессе обучения и воспитания вытесняется интересом к общим проблемам социализации и адаптации индивида. Современная когнитивная психология остановилась на изучении общих психических процессов: памяти, внимания, воображения, восприятия, мышления и т.д. Наиболее успешное обучение и воспитание связывают с их развитием. Однако, уже сегодня вполне ясно, что только в начальной школе такое пристальное внимание к психическим процессам вполне оправдано, поскольку определяется возрастной сензитивностью младших школьников. Развитие же когнитивной сферы у учащихся средних и старших классов должно быть связано с процессом понимания сущности явлений окружающего мира, так как возраст наиболее сензитивен для становления социальной и полоролевой идентификации.

Очень важно обратиться к процессам понимания как постижению сущности окружающего мира. Если проанализировать большинство образовательных программ в современной школе, то можно заметить, что их основные достоинства связаны с отбором содержания и особенностями интерпретации научной информации. За последние годы в школе появились новые предметы, расширился круг дополнительных образовательных услуг, разрабатываются новые направления обучения. Вновь созданные учебники и методические пособия поражают нас возможностями применения научных данных при изучении тех или иных предметов в школе. Однако развивающие возможности содержания материала остаются за пределами внимания авторов. Предполагается, что данные возможности могут быть реализованы на уровне педагогических методик и технологий. А в содержании учебного материала развивающие возможности обучения просто не используются. Ученикам предлагается адаптированная квинтэссенция научного знания. Но можно ли использовать содержание учебного материала для развития когнитивной сферы личности?

Истоки этой идеи можно найти в работах отечественного психолога Л.Б. Ительсона ("Лекции по современным проблемам психологии обучения", г. Владимир, 1972), а также в многочисленных современных разработках теории аргументации А.А. Ивина. Сущность их идеи заключается в том, что при обучении содержание информации (которая с усвоением превращается в знание) должно быть подобрано таким образом, чтобы, по возможности, развивались все интеллектуальные функции человека.

Выделены основные интеллектуальные функции, которые (с известной долей условности) можно объединить в пять дихотомических пар по принципу соподчиненности:

анализирование - синтезирование;

абстрагирование - конкретизация;

сравнение - сопоставление;

обобщение - классификация;

кодирование - раскодирование (декодирование).

Все эти функции взаимосвязаны и взаимообусловлены. В совокупности они определяют процессы познания и постижения сущности явлений. Очевидно, что современное обучение нацелено прежде всего на развитие таких функций, как конкретизация, сравнение, кодирование. Конкретизация определяется способностью человека отвлечься от сущности явления и сосредоточиться на частностях. Так, например, работа с признаками или фактами при изучении каких-либо явлений действительности способствует развитию данной функции. Сравнение как интеллектуальная функция развивается у учащихся практически на всех предметах в школе, так как очень многие задания и вопросы к темам даны на сравнение. И, наконец, кодирование, которое связано с развитием речи, развивается уже с детства. К кодированию относятся все интеллектуальные операции, сопровождающие перевод образов и представлений в слова, предложения, текст. У каждого человека свои особенности кодирования, которые проявляются в стиле, смыслообразовании речи и общей структуре языка как знаковой системы.

Что касается анализирования, синтезирования, абстрагирования, сопоставления, обобщения, классифицирования и декодирования, то заданий на развитие этих функций в современных учебниках крайне мало, а само содержание учебного материала не способствует их формированию.

Действительно, многие функции формировать крайне сложно в силу их сущностной специфики. Так, например, возможности развития функции сопоставления ограничены, ибо данная функция предполагает соотнесение вещей не по существенному признаку (как в сравнении), а по принадлежности предметов к различному классу явлений. С другой стороны, это совершенно необходимо для подготовки ребят к анализу реалий современной жизни. Здесь им часто придется принимать решения и делать выбор на основе соотнесения различных явлений. Хорошим примером отбора содержания для развития функции сопоставления является сказка Л. Кэрролла "Алиса в стране чудес". В последнее время стали появляться интересные учебные пособия для детей, где представлены возможности реализации данного подхода. Однако, таких изданий пока еще очень мало, и многие учителя не совсем представляют, как ими пользоваться. В то же время заниматься проблемами развития интеллектуальных функций детей совершенно необходимо, поскольку от этого зависит возможность человека верно постигать сущность явлений окружающего мира.

1.4. Локализация ВПФ.

Локализация (от лат. localis — местный) — отнесение высших психических функций к конкретным мозговым структурам. Проблема локализации ВПФ разрабатывается нейропсихологией, нейроанатомией, нейрофизиологией и др. История изучения локализации ВПФ восходит к античности (Гиппократ, Гален и др.). Представители узкого локализационизма рассматривали психологические функции как единые, неразложимые на компоненты “психические способности”, осуществляемые ограниченными участками коры мозга — соответствующими мозговыми “центрами”. Считалось, что поражение “центра” ведет к выпадению соответствующей функции. Логическим завершением идей наивного локализационизма явились френологическая карта Ф. Галля и локализационная карта К. Клейста, представляющие работу коры больших полушарий как совокупность функций различных “центров” психических способностей. Другое направление — “антилокализационизм” рассматривало мозг как единое недифференцированное целое, с которым в равной степени связаны все психические функции. Отсюда следовало, что поражение любой области мозга ведет к общему нарушению функции (например, к снижению интеллекта), а степень нарушения функции не зависит от локализации и определяется массой пораженного мозга. Согласно теории системной динамической локализации ВПФ, мозг — субстрат психических функций работает как единое целое, состоящее из множества высокодифференцированных частей, каждая из которых выполняет свою специфическую роль. Непосредственно с мозговыми структурами следует соотносить не всю психическую функцию и даже не отдельные ее звенья, а те физиологические процессы (факторы), которые осуществляются в соответствующих структурах. Нарушение этих физиологических процессов приводит к появлению первичных дефектов, распространяющихся на целый ряд взаимосвязанных психических функций.

2.Социальная природа ВПФ.

2.1.Развитие ВПФ у человека.

Ускоренному психическому развитию людей способствовали три основные достижения человечества: изобретение орудий труда, про­изводство предметов материальной и духовной культуры и возникно­вение языка и речи. С помощью орудий труда человек получил возможность воздействовать на природу и глубже ее познавать. Пер­вые такие орудия — топор, нож, молоток — одновременно служили и той и другой цели. Человек изготавливал предметы домашнего обихода и изучал свойства мира, не данные непосредственно органам чувств.

Совершенствование орудий и выполняемых с их помощью трудо­вых операций вело, в свою очередь, к преобразованию и улучшению функций руки, благодаря чему она превратилась со временем в самое тонкое и точное из всех орудий трудовой деятельности. На примере руки учился познавать действительность глаз человека, она же способствовала развитию мышления и создавала основные творения человеческого духа, С расширением знании о мире возра­стали возможности человека, он приобретал способность быть неза­висимым от природы и по разумению изменять свою собственную природу (имеются в виду человеческое поведение и психика).

Создаваемые людьми многих поколений предметы материальной и духовной культуры не пропадали бесследно, а передавались и вос­производились из поколения в поколение, совершенствуясь. Новому поколению людей не было необходимости изобретать их заново, достаточно было обучиться пользоваться ими с помощью других людей, уже умеющих это делать.

Изменился механизм передачи способностей, знаний, умений и навыков по наследству. Теперь не нужно было менять генетический аппарат, анатомию и физиологию организма для того, чтобы под­няться на новую ступень психологического и поведенческого разви­тия. Достаточно было, имея гибкий с рождения мозг, подходящий анатомо-физиологический аппарат, научиться по - человечески пользоваться созданными предыдущими поколениями предметами мате­риальной и духовной культуры. В орудиях труда, в предметах челове­ческой культуры стали людьми передаваться по наследству их спо­собности и усваиваться следующими поколениями без изменения генотипа, анатомии и физиологии организма. Человек вышел за пре­делы своей биологической ограниченности и открыл для себя путь к практически безграничному совершенствованию.

Благодаря изобретению, совершенствованию и широкому исполь­зованию орудий, знаковых систем человечество получило уникаль­ную возможность сохранять и накапливать опыт в виде различных текстов, продуктов творческого труда, передавать его из поколения в поколение при помощи продуманной системы обучения и воспита­ния детей. Следующие поколения усваивали знания, умения и навы­ки, выработанные предыдущими, и тем самым также становились цивилизованными людьми. Более того, поскольку этот процесс очело­вечивания начинается с первых дней жизни и дает свои видимые результаты довольно рано (из материалов, представленных во второй книге учебника, мы увидим, что уже трехлетний ребенок не биологическое существо, а маленькая, вполне цивилизованная личность), у индивида сохранялась возможность внести свой, личный вклад в копилку цивилизации и тем самым умножить достижения человечества.

Так, постепенно, ускоряясь, из века в век совершенствова­лись творческие способности людей, расширялись и углублялись их знания о мире, все выше поднимая человека над всем остальным животным миром. Со временем человек придумал и усовершен­ствовал множество вещей, не имеющих аналогов в природе. Они стали ему служить для удовлетворения собственных материальных и духовных потребностей и одновременно выступали в качестве источника для развития человеческих способностей.

Если на миг представить себе, что произошла всемирная ката­строфа, в результате которой погибли люди, имеющие соответствующие способности, был уничтожен мир материальной и духовной культуры и выжили только малые дети, то в своем развитии челове­чество было бы отброшено на десятки тысяч лет назад, так как некому и не на чем было бы учить детей становиться людьми. Но самым, пожалуй, значительным изобретением человечества, оказавшим ни с чем не сравнимое влияние на развитие людей, стали знаковые системы. Они дали толчок для развития матема­тики, инженерии, науки, искусства, других областей человеческой деятельности. Появление буквенной символики привело к возмож­ности записи, хранения и воспроизведения информации. Отпала необходимость держать ее в голове отдельного человека, исчезла опасность безвозвратной утраты из-за потери памяти или ухода хранителя информации из жизни.

Особо выдающиеся достижения в совершенствовании способов записи, хранения и воспроизведения информации, которые приш­лись на последние десятилетия текущего столетия, привели к новой научно-технической революции, которая активно продолжается в наше время. Это — изобретение магнитной, лазерной и других форм записи информации. Мы, очевидно, находимся сейчас на пороге пере­хода на новую, качественно более высокую ступень психического и поведенческого развития человека, первые признаки наступления которой можно уже заметить. К ним относится доступность отдель­но взятому человеку практически любой информации, если где-то и когда-то она кем-то была записана на понятном языке. Сюда же можно включить и развитие средств связи, освобождение людей от рутинной, мало способствующей их развитию работы и передачу ее машине, возникновение и совершенствование способов воздей­ствия на природу не столько с целью ее использования для своих нужд, сколько для сохранения и улучшения самой природы. Быть может, скоро людям удастся научиться подобным же образом воздействовать и на свою природу.

Знаковые системы, особенно речь, с самого начала их использо­вания людьми стали действенным средством влияния человека на самого себя, управления своим восприятием, вниманием, памятью, другими познавательными процессами. Наряду с первой, данной че­ловеку от природы сигнальной системой (И. П. Павлов), которая представляла собой органы чувств, человек получил вторую сигналь­ную систему, выраженную в слове. Обладая известными людям значениями, слова стали оказывать на их психологию и поведение та­кое же воздействие, как и замещаемые ими предметы, а иногда даже большее, если они обозначали явления и предметы, которые трудно представить (абстрактные понятия). Вторая сигнальная система стала мощным средством самоуправления и саморегуляции челове­ка. Восприятие приобрело такие качества, как предметность, константность, осмысленность, структурность', внимание стало произвольным, память — логической, мышление — словесным и абстрактным. Практически все психические процессы человека вслед­ствие использования речи для управления ими вышли за пределы своей природной ограниченности, получили возможность дальнейше­го, потенциально безграничного совершенствования.

Слово стало основным регулятором человеческих поступков, носителем нравственных и культурных ценностей, средством и источником цивилизации человека, его интеллектуального и мораль­ного совершенствования. Оно же выступило как главный фактор воспитании и обучения. Благодаря слову человек-индивид стал чело­веком-личностью. Особую роль в развитии людей сыграла речь как средство общения. Ее развитие способствовало взаимному интел­лектуальному и культурному обогащению людей, живущих в разных концах мира и говорящих на разных языках.

2.2. Биологическое и социальное.

У человека кроме наследуемого и стихийно прижизненно приоб­ретаемого опыта есть еще сознательно регулируемый, целенаправлен­ный процесс психического и поведенческого развития, связанный с обучением и воспитанием. Если, изучая человека и сравнивая его с животными, мы обнаруживаем, что при наличии одинаковых анатомо-физиологических задатков человек в своей психологии и поведе­нии достигает большего, чем животное, уровня развития, значит, это является результатом научения, которым можно сознательно управлять через обучение и воспитание. Таким образом, сравнитель­ное психолого-поведенческое исследование человека и животных поз­воляет более правильно, научно обоснованно определять содержание и методы обучения и воспитания детей.

Как человек, так и животные обладают общими врожденными элементарными способностями познавательного характера, которые позволяют им воспринимать мир в виде элементарных ощущений (у высокоразвитых животных — ив виде образов), запоминать ин­формацию. Все основные виды ощущений: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, кожная чувствительность и др.— с рождения при­сутствуют у человека и животных. Их функционирование обеспечи­вается наличием соответствующих анализаторов, строение которых было подробно рассмотрено во второй главе.

Но восприятие и память развитого человека отличаются от ана­логичных функций у животных и новорожденных младенцев. Эти отличия проходят сразу по нескольким линиям.

Во-первых, у человека по сравнению с животными соответствую­щие познавательные процессы обладают особыми качествами: вос­приятие — предметностью, константностью, осмысленностью, а па­мять — произвольностью и опосредствованностью (применение чело­веком специальных, культурно выработанных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации). Именно эти качества приобретаются человеком при жизни и развиваются далее благода­ря обучению.

Во-вторых, память животных по сравнению с человеком ограни­чена. Они могут пользоваться в своей жизни только той информа­цией, которую приобретают сами. Следующим поколениям себе подобных существ они передают лишь то, что как-то закрепилось наследственно и отразилось в генотипе. Остальной благоприобре­тенный опыт при уходе животного из жизни оказывается безвозврат­но утраченным для будущих поколений.

Иначе обстоит дело у человека. Его память практически без­гранична. Он может запоминать, хранить и воспроизводить теорети­чески бесконечное количество информации благодаря тому, что ему самому нет необходимости всю эту информацию постоянно помнить и держать в своей голове. Для этого люди изобрели знаковые систе­мы и средства для записи информации. Они могут не только записы­вать и хранить ее, но также передавать из поколения в поколение через предметы материальной и духовной культуры, обучение поль­зованию соответствующими знаковыми системами и средствами.

Не менее важные различия обнаруживаются в мышлении чело­века и животных. Оба названных вида живых существ чуть ли не с рождения обладают потенциальной способностью к решению эле­ментарных практических задач в наглядно-действенном плане. Однако уже на следующих двух ступенях развития интеллекта — в наглядно-образном и словесно-логическом мышлении — между ними обнаруживаются разительные различия.

Только высшие животные, вероятно, могут оперировать образами, причем это до сих пор в науке остается спорным. У человека данная способность проявляется с двух- и трехлетнего возраста. Что же касается словесно-логического мышления, то у животных нет и ма­лейших признаков этого типа интеллекта, так как ни логика, ни зна­чения слов (понятия) им не доступны.

Более сложным является вопрос о сравнении проявления эмоций у животных и человека. Трудность его решения состоит в том, что первичные эмоции, имеющиеся у человека и животных, носят врож­денный характер. Оба вида живых существ, по-видимому, их оди­наково ощущают, однообразно ведут себя в соответствующих ситуациях. У высших животных — антропоидов — и чело­века имеется много общего и во внешних способах выражения эмо­ций. У них же можно наблюдать что-то подобное настроениям чело­века, его аффектам и стрессам.

Вместе с тем у человека есть высшие нравственные чувства, которых нет у животных. Они, в отличие от элементарных эмоций, воспитываются и изменяются под влиянием социальных условий.

Много усилий и времени ученые затратили на то, чтобы разо­браться в вопросе об общности и различиях в мотивации поведения людей и животных. У тех и других, без сомнения, есть немало общих, чисто органических потребностей, и в этом отношении трудно обна­ружить сколько-нибудь заметные мотивационные различия между животным и человеком.

Есть также ряд потребностей, в отношении которых вопрос о принципиальных различиях между человеком и животными пред­ставляется однозначно и определенно нерешаемым, т. е. спорным. Это — потребности в общении (контактах с себе подобными и другими живыми существами), альтруизме, доминировании (мотив власти), агрессивности. Их элементарные признаки можно наблю­дать у животных, и окончательно до сих пор не известно, переда­ются они человеку по наследству или приобретаются им в результа­те социализации.

У человека имеются и специфические социальные потребности, близкие аналоги которых нельзя обнаружить ни у одного из животных. Это — духовные потребности, потребности, имеющие нравственно-ценностную основу, творческие потребности, потреб­ность в самосовершенствовании, эстетические и ряд других потреб­ностей.

Одну из главных проблем психологии составляет выяснение во­проса о том, какие из потребностей у человека являются ведущи­ми в детерминации поведении, какие - подчиненными.

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

До сих пор, в своих политических, экономических, психологи­ческих и педагогических представлениях о человеке мы по преиму­ществу учитывали социальное начало, а человек, как показала жизненная практика, даже в относительно спокойные времена истории не переставал быть отчасти животным, т. е. биологическим существом не только в смысле органических потребностей, но и в своем поведении. Основная научная ошибка марксистско-ленинского учения в понимании природы человека состояла, вероятно, в том, что в социальных планах переустройства общества в расчет прини­малось только высшее, духовное начало в человеке и игнориро­валось его животное происхождение.

Введение понятия функциональных органов позволяет перенести проблему биологического и социального в психических процессах человека на почву точных лабораторных фактов. Начавшееся систематическое исследование формирования этих органов и соответствующих им способностей уже сейчас позволяет сделать некоторые важные общие выводы.

       Главный из них состоит в том, что у человека биологически унаследованные свойства не определяют его психических способностей. Способности человека не содержатся виртуально в его мозгу. Виртуально мозг заключает в себе не те или иные специфически человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей.

       Иначе говоря, биологически унаследованные свойства составляют у человека лишь одно из условий формирования его психических функций и способностей, условие, которое, конечно, играет важную роль. Таким образом, хотя эти системы и не определяются биологическими свойствами, они все же зависят от последних.

       Другое условие - это окружающий человека мир предметов и явлений, созданный бесчисленными поколениями людей а их труде и борьбе. Этот мир и несет человеку истинно человеческое. Итак, если в высших психических процессах человека различать, с одной стороны, их форму, т. е. зависящие от их морфологической "фактуры" чисто динамические особенности, а с другой стороны, их содержание, т. е. осуществляемую ими функцию и их структуру, то можно сказать, что первое определяется биологически, второе - социально.

Вывод.

Появление Культурно - исторической теории Выготского символизировало новый виток развития психологии личности, обретшей реальную опору в обосновании своего социального происхождения, доказательстве существования первичных аффективно-смысловых образований человеческого сознания до и вне каждого развивающегося индивида в идеальной и материальной формах культуры, в которую приходит человек после рождения.

Человек в своих психологических качествах и формах по­ведения представляется социально-природным существом, частично похожим, частично отличным от животных.

Заключение.

       Процесс овладения миром предметов и явлений, созданных людьми в процессе исторического развития общества, и есть тот процесс, в котором происходит формирование у индивида специфически человеческих способностей и функций. Было бы, однако, громадной ошибкой представлять себе этот процесс как результат активности сознания или действия "интенциональности" в смысле Гуссерля и других.

       Процесс овладения осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта к миру. Отношения же эти зависят не от субъекта, не от его сознания; а определяются конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем, как складывается в этих условиях его жизнь.

       Вот почему проблема перспектив психического развития человека и человечества есть прежде всего проблема справедливого и разумного устроения жизни человеческого общества - проблема такого ее устроения, которое дает каждому человеку практическую возможность овладевать достижениями исторического прогресса и творчески участвовать в умножении этих достижений.

Список использованной литературы:

Выгодский Л.С. Психология / М.: ЭКСМО - Пресс 2000.

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций М., 1988 г.

Гоноболин Ф.Н. Психология Москва 1986.

Кузин В.С. Психология / под ред. Б.Ф.Ломова.Учебник.М.: Высш. школа,1982.

Лук. А.Н. Эмоции и личность М. ; 1982 г.

Лурия А.Р. Внимание и память. Материалы к курсу лекций по общей психологии. МГУ 1975 г.

Немов Р.С. Психология Учебник для студентов. Кн. 1 Общие основы психологии. - М.: Просвещение 1994.

Розанов С.И. "Память в психологии" из"Большой

Российской Энциклопедии" 2001

Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. - СПб изд. «Питер» 1999.

Выгодский Л.С. Психология / М.: ЭКСМО - Пресс 2000.

Файгенберг И.М. Память и обучение. ЦОЛИТУВ,

М. 1974г.

1. Р. Аткинсон. [↑](#footnote-ref-2)
2. Дж. Келли. [↑](#footnote-ref-3)
3. Ж. Пиаже. [↑](#footnote-ref-4)