О. М. Степанов
М. М. Фіцула

Основи психології і педагогіки

Навчальний посібник

Видання 2-ге, виправлене, доповнене

Київ
Академвидав
2006

ББК88
С 79

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист № 14/18.2 — 426 ВІД 03.03.2003 р.)

У посібнику розкрито загальні засади психології та педагогіки з урахуванням історичного досвіду і сучасних реалій вітчизняної школи.

Складається він із двох структурно цілісних частин. У першій з'ясовано основні категорії й актуальні методологічні проблеми сучасної психології, проаналізовано психологічні закономірності пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери особистості та функції спілкування, охарактеризовано темперамент, характер, здібності індивідуальності. Матеріал другої частини розкриває основні закономірності цілісного педагогічного процесу, актуальні проблеми дидактики і теорії виховання.

Посібник містить короткий термінологічний словник, запитання і завдання для закріплення матеріалу та актуалізації мисленнєвої діяльності.

Адресований студентам вищих навчальних закладів.

Рецензенти:

доктор психологічних наук, професор Н. А. Буняк
доктор педагогічних наук, професор А. В. Вихрущ

ISBN 966-8226-07-0

© О. М. Степанов, М. М. Фіцула, 2006
© «Академвидав», оригінал-макет, 2006

Зміст

Основи психології

1. **Психологія як наука**

1.1. Предмет психології

Становлення психології як науки
Рефлекторна природа психічного
Психіка і мозок
Психіка і свідомість

1.2. Основні напрями, структура і методи психології

Місце психології в системі наук
Основні напрями психології
Структура сучасної психології
Методи психології

1.3. Методологічні аспекти психології

Принципи психології
Системність у дослідженні людської психіки

Теорія і експеримент у психологічній практиці 53
Закони психології 55

2. Особистість у діяльності і спілкуванні

2.1. Психологічні основи діяльності людини

Сутність діяльності 58
Психологічна структура діяльності 61
Освоєння діяльності 64
Основні види діяльності 67

2.2. Спілкування

Сутність спілкування 70
Функції та структура спілкування 72
Спілкування як обмін інформацією 74
Спілкування як міжособистісна взаємодія 78
Спілкування як міжособистісне розуміння 79

2.3. Психологія особистості

Індивід, особистість, індивідуальність 82
Теорії особистості 84
Спрямованість особистості 89
Самосвідомість і Я-концепція особистості 92

2.4. Міжособистісні стосунки в групах

Класифікація груп 97
Міжособистісні стосунки в групах (колективах) 100
Методи вивчення міжособистісних стосунків 102
Лідерство в групах (колективах) 104

3. **Пізнавальна діяльність особистості**

3.1. Чуттєві форми пізнання дійсності

Увага 109
Відчуття 117
Сприймання 125

3.2. Раціональні форми освоєння дійсності

Пам'ять 136
Мислення 147
Уява 163

4. **Емоційно-вольова сфера особистості**

4.1. Емоції і почуття

Функції емоцій і почуттів у житті людини 172
Теорії емоцій 173
Фізіологічні основи емоцій 175
Основні якості і форми переживання почуттів 176
Основні емоційні стани 181

4.2. Воля

Воля і вольові дії людини 184
Структура вольової дії 189
Вольові якості особистості 190

5. **Психологія індивідуальності**

5.1. Темперамент

Сутність темпераменту 194
Історія розвитку вчення про темперамент 195
Типи вищої нервової діяльності і темперамент 196
Психологічна характеристика типів темпераменту 200
Темперамент і стиль діяльності 203

5.2. Характер

Сутність і суспільна зумовленість характеру 206
Структура характеру 209
Типологія характерів 210

5.3. Здібності

Знання,навички і вміння як основа для розвитку здібностей 216
Характеристика здібностей і проблема їх вимірювання 218

Види і структура здібностей 219
Задатки і здібності 221
Обдарованість і талант 223

Основи педагогіки

1. **Загальні засади педагогіки**

Педагогіка як наука

Предмет, основні категорії, функції і завдання педагогіки 231
Становлення і розвиток педагогіки 238
Галузі і міжпредметні зв'язки педагогіки 248
Логіка і методи педагогічних досліджень 251

1.2. Формування творчої особистості

Вплив спадковості, середовища і виховання на формування особистості 260
Шляхи формування творчої особистості 265

1.3. Цілісний педагогічний процес

Сутність і структура педагогічного процесу 270
Закономірності і принципи педагогічного процесу 275
Технологія педагогічного процесу 280

1.4. Система освіти в Україні

Принципи побудови системи освіти в Україні 285
Характеристика основних типів закладів освіти 288
Управління освітою 300

2. Теорія освіти і навчання (дидактика)

2.1. Дидактика як наука

Предмет дидактики 304
Зв'язок дидактики з іншими науками 306
Актуальні проблеми дидактики на сучасному етапі 307

2.2. Зміст освіти в Україні

Зміст і рівні освіти 309
Державні нормативні документи, що визначають зміст освіти 314
Система контролю за рівнем засвоєння змісту освіти у процесі навчання 320

2.3. Процес навчання

Сутність і структура процесу навчання 328
Закономірності і принципи навчання **334**

2.4. Методи, форми і засоби навчання

Особливості основних груп методів навчання 340
Форми організації навчання **355**
Засоби навчання 366

2.5. Технології навчання у сучасній школі

Традиційні технології навчання 370
Нові технології навчання 377

3. Теорія і методика виховного процесу

3.1. Суть процесу виховання

Специфіка, рушійні сили і етапи процесу виховання 387
Суть, умови, етапи і прийоми самовиховання 390
Суть, функції, етапи і принципи перевиховання 394
Результати процесу виховання **399**

3.2. Закономірності і принципи виховання

Основні закономірності виховання 401

Основні принципи виховання 402

3.3. Мета, завдання і основні напрями виховання

Мета і завдання національного виховання 406
Розумове виховання 410
Моральне виховання 414
Статеве виховання і підготовка до сімейного життя 419
Правове виховання 423
Антинаркогенне виховання 427
Екологічне виховання 431
Трудове виховання 433
Економічне виховання 440
Естетичне виховання 442
Фізичне виховання 444
Сучасна зарубіжна педагогіка про мету виховання 447

3.4. Методи і форми виховання

Методи виховання 451
Форми організації виховного процесу 464

3.5. Суспільні інститути виховання

Сім'я — основний осередок виховання дітей і молоді 469
Виховна роль дитячих і юнацьких організацій 473
Виховання дітей і молоді в позашкільних установах 474
Роль церкви у вихованні підростаючого покоління 476
Школа як провідна ланка в системі виховання 477

Короткий термінологічний словник 480

Основи психології

1.

Психологія як наука

1.1. Предмет психології

Щоб зрозуміти проблеми і оцінити здобутки сучасної психології, треба прослідкувати шлях, який пройшла ця наука у своєму розвитку, проаналізувати, як формувалися її нові концепції.

Становлення психології як науки

На всіх етапах історії суспільні потреби людей визначали пріоритетні напрями розвитку науки. Тривалий час на першому місці була механіка, потім її замінила біологія, далі кібернетика, соціологія. На зламі XX—XXI ст. значну зацікавленість викликає психологія. її досягнення нині потрібні педагогам і лікарям, юристам і політикам, інженерам і військовим, менеджерам і спортсменам.

Предмет психології. Слово «психологія» вперше заявило про себе наприкінці XVI ст. у працях відомого магдебурзького професора філософії Р. Гокленіуса і його учня О. Гасмана. Воно виникло шляхом поєднання двох грецьких слів: *psyche* (душа) і *logos* (слово, вчення). Поняття «психіка» позначало психічні явища в житті людей і тварин. Однак у той час поняття «психологія» не набуло визнання. Воно поширилося в науці лише у XVIII ст. після виходу книг німецького філософа Хрістіа-

на Вольфа (1679—1754) «Емпірична психологія» (1732) і «Раціональна психологія» (1740).

Коло психічних явищ, які почала вивчати психологія, охоплювало найрізноманітніші вияви психіки. До нього ввійшли *відчуття* (світла, кольору, тепла, запаху, смаку, звуку та ін.), що відображали властивості подразників, які діяли на органи чуття. Предметом дослідження стало і сприймання цілісних об'єктів у всій сукупності їх властивостей. Не меншу цікавість викликали й образи предметів, що діяли на органи чуття, запам'ятовувалися, зберігалися і відтворювалися в разі потреби за допомогою *пам'яті,* створюючи особистий досвід людини. І досі залишається без відповідей багато питань, що стосуються закономірностей *мислення,* за допомогою якого людина виявляє загальні, суттєві ознаки предметів і явищ, планує діяльність і поведінку. Мислення стимулює *уяву,* що пов'язана з людською творчістю. Відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява — *психічні процеси.* До психічних явищ відносяться переживання ставлень людини до навколишнього середовища та інших індивідів, які називають *емоціями* й *почуттями,* а також здатність людини регулювати свою поведінку, дії і вчинки, долати різні перешкоди на шляху до мети — *воля.* У своїй практичній діяльності та відносинах із навколишнім середовищем виявляються *психічні стани* (спокій, схвильованість, зацікавленість та ін.) і *психічні властивості* (наполегливість, рішучість і т. ін.). Специфіка психічних процесів, станів і властивостей залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини — *темпераменту, характеру, здібностей* тощо. Усю сукупність психічних явищ у розмаїтті їх проявів, взаємозв'язків і динаміці нерідко називають психічним життям людини.

Будь-яка наука не обмежується лише збиранням і описуванням фактів, а переходить до їх пояснення шляхом виявлення законів, яким вони підпорядковані. Тому разом із психологічними фактами психологія вивчає і психологічні закономірності та психологічні закони. Психологічні закони не можна повністю розкрити без розуміння механізмів психічної діяльності.

Психіка властива і тваринам. Ось чому психологія — це наука про психіку людини і тварини.

ПСИХОЛОГІЯ (гр. psyche — душа / logos — слово, вчення) — наука про факти, закономірності та механізми психічного життя людей і тварин.

За допомогою спеціальних методів вона виявляє особливості та закономірності розвитку психіки, функціонування її механізмів. її завданнями є розкриття закономірностей і законів виникнення, розвитку і перебігу психічної діяльності людини, становлення її психічних властивостей. Психологія з'ясовує життєве значення психіки і сприяє підвищенню психологічної культури індивідів та суспільства. Здобуті нею знання спрямовуються на підвищення якості життя, рівня навчальної та професійної підготовки, поліпшення психічного здоров'я людей та гармонізацію їх взаємовідносин.

Етапи історичного розвитку психології. Початкові уявлення про психіку були пов'язані з анімістичними поглядами первісних народів, які вважали, що все на світі має душу. Душу вони тлумачили як загадкову сутність, що керує всіма живими і неживими істотами.

Перші спроби пояснити психічні явища без опори на надприродні сили були зроблені вже у давньому світі (Єгипті, Китаї, Індії, Греції). Учені знаходять їх в давньоєгипетському папірусі «Пам'ятка мемфіської телеології» (IV тис. до н. е.), в текстах давньоіндійських Вед, зокрема в Упанішадах (I тис. до н. е.) та китайських медичних книгах (VIII ст. до н. е.). І давні єгиптяни, і китайці органом психіки вважали серце.

З появою філософських учень намагання теоретично осмислити сутність людської душі починають посідати одне з центральних місць. Перші спроби з'ясувати сутність психічного в давньогрецькій філософії були наївно-матеріалістичними. Так, іонійські філософи, шукаючи матеріальні основи буття, намагалися вивести з нього душу. Фалес із Мілета (624—548 до н. е.) вбачав ці основи у воді, Анаксімен (588—524 до н. е.) — у повітрі, а Геракліт із Ефеса (540—484 до н. е.) — у вогні. «Світ єдиний з усього, — стверджував він, — не створений ніким із богів і ніким із людей, а був, є і буде вічно живим вогнем, що закономірно спалахує і закономірно згасає». Ці погляди грецьких мислителів поступово навели на думку про загальну одухотвореність матерії.

Демокріт із Абдери (460—370 до н. е.) вслід за своїм учителем Левкіппом (500—440 до н. е.), Епікур (341—270 до н. е.), римський філософ і поет Тіт Лукрецій Кар (99—55 до н. е.) та ін. уявляли душу як сукупність маленьких кулястих і дуже рухливих атомів. Просякуючи тіло, вони надають йому руху. Демокріт першим створив теорію пізнання на основі розрізнення чуттєвих і розумових знань.

Більше двох тисяч років тому видатний грецький мислитель Сократ (470—399 до н. е.) на фронтоні дельфійсь-

кого храму написав «Пізнай самого себе». Цей заклик залишається актуальним і понині, спрямовуючи пошуки вчених на розкриття секретів людської психіки.

У давній грецькій філософії знайшли своє вираження й ідеалістичні погляди на сутність психіки. Так, засновник філософського ідеалізму Платон (427—347 до н. е.) вчив, що основу буття становлять незмінні й вічні ідеї, блідим відбитком яких є матеріальний світ. Людська душа до свого земного існування перебуває у світі ідей, споглядає їх, а після смерті знову повертається в надчуттєвий світ. Згадування душею того, що вона пізнала до переселення в тіло, і породжує знання. Ідеї в душі не виникають під впливом навколишніх речей і явищ. Платон був основоположником дуалізму в психології, що розглядає тіло та психіку як два самостійні і антагоністичні начала.

Цей дуалізм подолав давньогрецький філософ Аристотель (384—322 до и. е.) у своїй праці «Про душу». Критикуючи платонівську теорію душі, він вказав на необхідність дослідного підходу до вивчення психічної діяльності, вважаючи, що душа є невід'ємним началом лише органічного життя, а не всього матеріального світу. Поступово поняття «душа» дослідники стали застосовувати не до всіх життєвих проявів, а лише до психічних явищ, що сприяло виникненню поняття про свідомість.

У III ст. до н. е. александрійські лікарі Герофіл (нар. прибл. 300 до н.е.) та Еразистрат (прибл. 300—240 до н. е.) відкрили нерви і показали, що не тіло загалом, а лише його окремі органи (нерви, мозок) нерозривно пов'язані з психікою.

Римський лікар Клавдій Гален (129—199) при тлумаченні душі використовував термін «плевма». На його думку, периферична плевма поєднується з центральною, внаслідок чого душа отримує здатність розпізнавати тілесні зміни. Такий підхід ще більше наближав до трактування свідомості як головного феномена психіки.

В епоху Середньовіччя церква, підпорядкувавши собі всі форми ідеології, поставила знання на службу вірі. Завдяки працям давньогрецького філософа Плотіна (205—270) та християнського теолога Августина Аврелія (354—430) поняття «свідомість» набуло ідеалістичного тлумачення. Вважалося, що душа є місцем зосередження знань, і її можна пізнавати лише шляхом інтроспекції (самоспостереження). Попри утиски, гоніння церкви і в ці складні часи поступово нагромаджувався матеріал про анатомо-фізіологічні особливості людського організму.

Вагомий внесок у розвиток науки зробили арабські вчені Авіценна (Ібн-Сіна) (980—1037) і Аверроес (Ібн-Рушд) (1126—1198). Авіценна на основі досягнень східної медицини створив матеріалістичне вчення про психіку. Так, афекти він пов'язував із тілесними змінами. Його дослідами було закладено основи майбутнього асоціативного експерименту. Аверроес, видатний знавець надбань Арістотеля, доводив, що той не визнавав індивідуального безсмертя душі, акту створення світу, потойбічного життя, і спрямовував тлумачення психічних процесів у матеріалістичне русло, пов'язуючи їх із процесами фізіологічними.

З XVII ст. розпочинається нова епоха в розвитку психологічного знання. Для неї є характерною спроба осмислити духовний світ людини із загальнофілософських позицій без експериментальної основи.

У вченні видатного французького мислителя Рене Декарта (1596—1650) зародилося поняття про *рефлекс* як закономірну відповідь організму на зовнішній вплив. Людину він розглядав як «живу машину», в якій всі життєві процеси, в тому числі й психічні, зумовлені зовнішніми впливами, як робота годинникового механізму спричинена вагою годинникових гир. Декарт дійшов висновку про повну відмінність між тілом і душею: «тіло за своєю природою завжди подільне, а душа неподільна». Проте душа здатна породжувати в тілі рух. Він наголошував на провідній ролі свідомості й мислення, акцентуючи їх своєрідність. Це суперечливе дуалістичне вчення породило складну психофізичну проблему: як пов'язані в тілі людини фізіологічні і психічні процеси. Однак із її вирішенням мислитель не справився. Його ідеї мали значний вплив на подальший розвиток психології загалом та її методів зокрема.

Дуалізм Декарта подолали у своїх роботах англійський філософ Томас Гоббс (1588—1679) та голландський філософ Бенедикт Спіноза (1632—1677).

Внаслідок розвитку наукових знань про людську психіку по-новому стали розглядати предмет вивчення психології. В XVII ст. вона перестає бути наукою про душу і стає наукою про свідомість.

Під впливом математики німецький мислитель Готфрід-Вільгельм Лейбніц (1646—1716) уперше в історії науки вжив поняття «несвідома психіка». Він розмежував *перцепцію* (неусвідомлене сприймання) і *апперцепцію* (усвідомлене сприймання, що включає увагу і пам'ять), водночас пропонуючи розглядати психічне життя не як

арифметичну суму, а як інтеграл, що перебуває у безперервному розвитку.

На зміну раціоналізму XVII ст., згідно з яким тільки розум дає істинне знання, у XVIII ст. приходять емпіризм і сенсуалізм. *Емпіризм* — напрям у теорії пізнання, що на противагу раціоналізмові проголошує єдиним джерелом і критерієм пізнання чуттєвий досвід, недооцінюючи значення логічного аналізу і теоретичних узагальнень. *Сенсуалізм* — напрям у теорії пізнання, що визнає відчуття єдиним джерелом знань.

Основоположником емпіричної психології, що спирається на знання, здобуті у якості досвіду, був англійський філософ Джон Локк (1632—1704). На його думку, досвід має два джерела: діяльність зовнішніх органів чуття (зовнішній досвід) і внутрішню діяльність розуму (внутрішній досвід). Людина народжується на світ без будь-яких ідей. її душа нагадує чисту дошку (tabula rasa), на якій досвід виводить свої письмена. Двоякість учення Локка про зовнішній і внутрішній досвід стимулювала розвиток як матеріалістичних, так і ідеалістичних концепцій *учіння* — цілеспрямованого засвоєння знань, умінь, навичок соціального досвіду з метою наступного використання їх у практичному житті.

У XVIII ст. у зв'язку з новими відкриттями особливостей нервової системи, які здійснили швейцарський лікар Альбрехт фон Галлер (1708—1777) і чеський анатом Іржі Прохаска (1749—1820), визріло вчення про психіку як функцію мозку. Його започаткували французькі матеріалісти, які вважали, що мислення починається із зовнішніх вражень, а закінчується думкою, вираженою словами. Між мисленням і думкою ж відбуваються невідомі процеси у мозку.

На початку XIX ст. англійський невролог Чарлз Белл (1774—1842) та французький фізіолог Франсуа Мажанді (1783—1855), вивчаючи відмінності між чуттєвими і руховими нервами, запровадили в науковий обіг поняття «рефлекторна дуга», за допомогою якого пояснювали найпростіші рухові реакції.

Видатний російський учений Іван Сеченов (1829—1905) у своїй праці «Рефлекси головного мозку» поширив декартівський принцип рефлексу на діяльність головного мозку, показавши, що всі акти свідомого і несвідомого життя людини мають рефлекторне походження. Він розробив також програму створення об'єктивної психології.

У XX ст. ідеї Сеченова продовжував розробляти його співвітчизник Іван Павлов (1849—1936), створивши вчення про дві сигнальні системи. Рефлекторне вчення І. Сеченова та І. Павлова справило значний вплив на розвиток психологічних поглядів і сприяло на початку XX ст. виникненню багатьох нових наукових течій у психології.

Становлення психології як самостійної науки розпочалося у другій половині XIX ст. Саме тоді з'являються перші психологічні лабораторії. їх відкрили психолог, фізіолог, філософ Вільгельм Вундт (1832—1920) у Німеччині; психолог, фізіолог Микола Ланге (1858—1921) в Одесі; психолог Іван Сікорський (1842—1919) у Києві; психолог, фізіолог Володимир Бехтерев (1857—1927) у Казані. Виникають нові галузі психологічної науки — експериментальна психологія, диференціальна психологія, вікова психологія, соціальна психологія та ін. Формуються нові психологічні школи і течії — вюрцбурзька школа німецького психолога Освальда Кюльпе (1862—1915), структурна школа американського психолога Едуарда Тітченера (1867—1927), біхевіоризм, гештальтпсихологія, фройдизм та ін. Поступово акцент у психологічних дослідженнях переноситься на вивчення поведінки.

Вітчизняна психологія після революції 1917 р. почала розвиватися на основі діалектичного матеріалізму. У теоретичних дослідженнях 20—30-х років інтенсивно розроблялися методологічні основи і принципи психологічної науки (Павло Блонський (1884—1941), Лев Виготський (1896—1934), Григорій Костюк (1899—1982), Олексій Леонтьев (1903—1979), Сергій Рубінштейн (1889—1960) таін.). Саме в цей час у Харкові при Всеукраїнській психоневрологічній академії було створено психологічну школу, в якій у різний час працювали видатні радянські психологи Л. Виготський, Лідія Божович (1908—1981), Петро Гальперін (1902—1989), Олександр Запорожець (1905—1981), Петро Зінченко (1903—1969), О. Леонтьев, Олександр Лурія (1902—1977) та багато інших.

Чітке визначення методологічних засад окреслило позиції радянської психології у світовій психологічній науці. Проте заідеологізованість науки політичними догмами серйозно стримувала її розвиток, особливо в прикладних дослідженнях.

Лише в середині XX ст. радянська психологія почала інтенсивно розробляти проблему особистості, інші фундаментальні проблеми. Так, становлення і розвиток психіки вивчали О. Леонтьев, С. Рубінштейн; особистість як цілісну систему — Л. Виготський, Борис Ананьев (1907—1972), Костянтин Платонов (1898—1984), Г. Костюк та ін.;

проблеми установки — Дмитро Узнадзе (1886—1950); мислення — Андрій Брушлінський (1933—2002), Г. Костюк, Тетяна Косма (1905—1973), Олексій Матюшкін (нар. 1929), Олег Тихомиров (1933—2001) та ін.; самосвідомості — Павло Чамата (1898—1968); навичок і вмінь — Євген Мілерян (1913—1983) та ін.; уваги — Микола Добринін (1890—1981); пам'яті — Анатолій Смирнов (1894—1980), П. Зінченко, Григорій Середа (1925—1987) та ін.; сприймання — О. Запорожець, Володимир Зінченко, Давид Елькін (1904—1984) та ін.; темпераменту і здібностей — Борис Теплов (1896—1965), Володимир Небилицин (1930—1972), Микола Малков (1918—1987), Натан Лейтес (нар. 1918), Вадим Крутецький (1917—1991) та ін.; мовлення — Борис Баєв (1923—1979), Олександр Раєвський (1891—1971), Іван Синиця (1910—1976); розумового розвитку дітей — Данило Ельконін (1904—1985), Василь Давидов (1930—1998), Олександр Скрипченко (нар. 1921) та ін.; навчання і виховання — Г. Костюк, Наталія Менчинська (1905—1984), Мирон Боришевський (нар. 1934) та ін.

Своїми працями вітчизняні науковці зробили вагомий внесок у розвиток світової психологічної науки. І нині у центрі їхньої уваги — найактуальніші проблеми розвитку та функціонування людської психіки.

їх успіхи стали можливими завдяки творчому розвитку ідей знаменитих попередників, які в загальній здатності матерії до відображення помітили специфічні особливості психічного відображення, що здійснюється за принципом рефлексу. Долаючи порожнечу схоластичних диспутів, ці вчені висловлювали нові прогресивні ідеї, які слугують підґрунтям для подальшого розвитку науки.

Рефлекторна природа психічного

Ідея рефлекторної природи психічного зародилася в XVII ст. Саме тоді бурхливий розвиток науки, зокрема механіки, спричинив корінний перелом у поглядах на тіло і душу людини. Розглядаючи тіло людини як своєрідну машину, Р. Декарт дійшов висновку, що людська поведінка має рефлекторну природу, тобто є відповіддю на зовнішній вплив. Він доводив, що м'язи здатні відповідати на зовнішні впливи без допомоги душі, а лише за рахунок роботи нервової системи, тому психіка людини є суворо детермінованою цими впливами. Декарт пояснив механізм виникнення різних асоціацій, відчуттів, але поширити ідею рефлексу на всю психічну діяльність людини не зміг. Проте його здогади стимулювали об'єктивне пізнання секретів нервово-м'язової діяльності, що стало передумовою відкриття в XIX ст. чутливих і рухових нервів (Ч. Белл, Ф. Мажанді), а потім — рефлекторної дуги (французькі фізіологи П'єр-Жан-Марі Флуранс (1794—1867), Клод Бернар (1813—1878), анатом Поль Брока (1824—1880) та ін.

У 1863 р. І. Сеченов у праці «Рефлекси головного мозку» показав, що діяльність мозку теж здійснюється за принципом рефлексу. Це твердження в науковій психології безповоротно закріпило принцип детермінізму (причинного пояснення) людської поведінки, а значить, і її психіки.

На думку І. Сеченова, будь-який акт свідомості як рефлекс включає в себе дію зовнішнього подразника і рухову відповідь на нього. Образи, уявлення, думки є окремими моментами цілісних процесів взаємодії організму із середовищем, а тому мозкову ланку рефлексу не можна відокремлювати від його природного початку (дії на рецептор) і кінця (рухової відповіді). Твердження, що всі психічні процеси розпочинаються і закінчуються у свідомості, він вважав помилковим. Психічне явище, породжене у цілісному рефлекторному акті, на його думку, є фактором, що випереджує дію.

Психічні процеси виконують функцію сигналу або регулятора, за допомогою якого діяльність адекватно пристосовується до мінливих умов і забезпечує досягнення потрібного ефекту. Психіка виступає як властивість, функція відповідних відділів мозку, куди надходить і де обробляється інформація про навколишній світ. Отже, рефлекторний акт охоплює все багатство індивідуального досвіду. Будь-яке психічне явище — це відповідь мозку на зовнішні та внутрішні впливи.

Розвиваючи далі вчення І. Сеченова, І. Павлов звернув увагу на ті рефлекси, механізми яких формуються в процесі життя. Він назвав їх *умовними рефлексами,* показавши, що їх експериметальне вироблення дає змогу в широкому діапазоні варіювати умови різних впливів і виявляти закономірні зміни в поведінці.

За допомогою методу умовних рефлексів було відкрито немало закономірностей опанування дій і певних форм поведінки. У подальших дослідженнях погляди на сигнальну функцію різних подразників, у тому числі і словесних, змінилися. Це дало змогу І. Павлову теоретично розробити та експериментально обґрунтувати *вчення про дві сигнальні системи.* Згідно з ним тварини у своїй поведінці керуються зоровими, слуховими і нюховими обра-

зами, що є для них сигналами певних природжених, безумовних подразників. Тому вся психічна діяльність тварин, формування у них умовних рефлексів відбувається на основі першої сигнальної системи.

У людини поряд із першою виникає і розвивається друга сигнальна система, пов'язана з мовою. «Другі сигнали» — це почуті чи прочитані слова, а також знакові системи різного рівня узагальнення, що позначають предмети та явища і виступають як «сигнали сигналів». Вони значно розширюють і якісно змінюють фонд умовних рефлексів людини.

Суттєвий недолік у тлумаченні психічної діяльності за допомогою поняття «рефлекс» полягає в тому, що знання механізму рефлексу недостатньо для розуміння того, чому людська психіка виконує роль активного чинника. Послідовники І. Павлова намагалися подолати його, замінюючи поняття «рефлекс» на поняття «рефлекторне кільце», а механізм рефлекторної дуги на механізм рефлекторного кільця. Наприклад, радянський фізіолог Петро Анохін (1898—1974) вважав, що активна регуляція поведінки здійснюється за допомогою механізму зворотного зв'язку. Це означає, що інформація про виконання кожної дії ефектора (органа виконання) знову надходить у мозок і оцінюється у ньому з позиції задачі, що розв'язується. Апарат зворотного зв'язку дає змогу зіставити результат виконаної дії з образом, виникнення якого випереджає цей результат, і при потребі коригувати її.

Отже, дослідження І. Сеченова, І. Павлова, П. Анохіна та інших фізіологів переконливо показали, що психіка має рефлекторну природу.

Психіка і мозок

Психіка є властивістю високоорганізованої матерії, що спрямована на відображення об'єктивної дійсності. У людини цю функцію виконує мозок. Психічна діяльність організму здійснюється за допомогою спеціальних фізіологічних механізмів, що, об'єднуючись у певні структури, забезпечують сприймання і перероблення інформації, прийняття рішень і їх виконання, активізують поведінку. Ці механізми сформувалися в процесі еволюції живої матерії від примітивних одноклітинних організмів, що мали дуже обмежені відображальні можливості, до вищих тварин, у яких уже були спеціалізовані клітини, пристосовані для відображення сигналів лише певної модальності.

Такі клітини називають *рецепторами*. Інші клітини, орієнтовані на виконання рухів і секрецію різних залоз, отримали назву *ефекторів*. Керування обома видами клітин здійснює спеціалізований орган — *центральна нервова система,* що діє як цілісність.

Будова нервової системи. У всіх хребетних нервова система має однакову будову. її основними елементами є *нейрони* — нервові клітини, що проводять збудження. Нейрон складається з тіла клітини, коротких відростків — *дендритів,* що приймають збудження, і *аксона* — довгого відростка, який передає збудження іншим клітинам (рис. 1). Місце з'єднання аксона з дендритами чи тілом іншої клітини називається *синапсом*. Він є своєрідним бар'єром, який повинно подолати збудження.

Рис. *1.* Будова нейрона

Частина нейронів проводить збудження від рецепторів до центральної нервової системи, інші — від центральної нервової системи до ефекторів. Однак більшість нейронів забезпечує зв'язки між різними ділянками центральної нервової системи, яка складається з *головного мозку* і *спинного мозку*. Верхню частину головного мозку утворюють *великі півкулі,* основну масу яких становить біла речовина, з якої складаються провідні шляхи. Зверху великі півкулі покриті тонким шаром (2,5—3 мм) сірої речовини, який називають *корою*. У корі великих півкуль розрізняють три види нейронів: пірамідальні, зірчасті та веретеноподібні, які розташовані у 7 шарів. Усього в людському мозку налічують 14—15 мільярдів нейронів. Кора — найважливіший орган психічної діяльності.

Під великими півкулями у потиличній частині розміщується *мозочок,* що відіграє суттєву роль у координації рухів. До великих півкуль підходить мозковий *стовбур, у* верхній частині якого розташований *таламус* (найбільший відділ проміжного мозку), у нижній — *гіпоталамус*

(ділянка мозку, що має безпосередній стосунок до контролювання автономної нервової системи і низки функцій, пов'язаних із виживанням). Спинний мозок і мозковий стовбур в основному здійснюють природжені форми рефлекторної поведінки (безумовні рефлекси). А кора великих півкуль є органом набутих протягом життя форм поведінки, які регулює психіка.

Локалізація психічних функцій. Кожна ділянка тіла і кожна психічна функція пов'язані з певною ділянкою кори, тобто мають у корі певну *локалізацію*. Електрична стимуляція деяких ділянок кори мозку тварин і спостереження за поведінкою людини під час хірургічних операцій на мозку показали, що подразнення одних ділянок викликають м'язові скорочення, інших — зорові, слухові та інші відчуття. Виявилося, що значну ділянку кори великих півкуль займають нервові клітини, пов'язані з діяльністю кистей рук, особливо великого пальця. Є також ділянки, що мають зв'язок із органами мовлення. У корі великих півкуль найкраще представлені ті органи, які відіграють основну роль в діяльності і поведінці людини. Наочне зображення проекції різних органів тіла на кору великих півкуль дає схематичний рисунок канадського нейрохірурга Уайлдера-Грейва Пенфілда (1891—1976) (рис. 2).

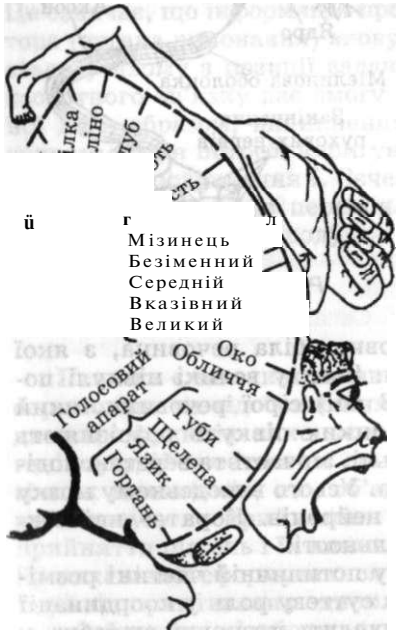


Рис. 2. «Гомункулюс» Пенфілда

Значно складнішою є проблема локалізації у корі головного мозку психічних функцій. Перші спроби її вирішення були зроблені ще в Давній Греції. Там намагалися пов'язати здатності до сприймання, пам'яті і міркування з рідиною, яка заповнює відповідно передній, середній чи задній шлуночок мозку. Пізніше австрійський лікар Франц-Иозеф Галль (1758—1828) прагнув довести, що здібності людини

залежать від розвитку різних ділянок головного мозку, і це можна виявити навіть на поверхні черепа. Твердження Галля започаткували *френологію* (гр. *phren* — розум, душа) — вчення про локалізацію у звивинах великих півкуль головного мозку різних психічних функцій.

Зв'язок окремих психічних функцій із певними ділянками кори можна простежити при її локальних ураженнях. Так було виявлено центр артикуляції мовлення Брока і центр розуміння мови Верніке. Проте подальші дослідження показали, що деякі психічні функції не мають чіткої сталої локалізації в корі мозку. Тоді американський психолог Карл Лешлі (1890—1958), німецький психолог Курт Гольдштейн (1878—1965) та ін. запропонували ідею цілісної, неподільної функції мозку, що теж, як виявилося пізніше, не узгоджувалася з експериментальними даними.

Дослідження, проведені з використанням найдосконалішої апаратури і комп'ютерним обробленням одержаної інформації, дають змогу зробити висновок: кожна психічна функція є надзвичайно складним утворенням, що має динамічну локалізацію в різних відділах мозку. Вона забезпечується роботою певних ділянок кори та цілісною функціональною системою, що включає окремі ділянки кори, підкірки і мозкового стовбура.

За сучасними уявленнями, функціонально людський мозок як саморегулювальна система має три основні блоки. Перший — енергетичний блок — створює робочий тонус кори. Він складається із систем верхніх відділів мозкового стовбура, ретикулярної формації, а також утворень давньої кори. Другий блок приймає, переробляє і зберігає інформацію. До нього належать задні відділи обох півкуль, тім'яні й потиличні ділянки кори. Третій блок забезпечує програмування, регуляцію і контроль діяльності. Порушення в роботі хоч одного блоку призводить до різних змін у психічній діяльності.

У функціональній організації мозку людей і тварин є суттєві відмінності. У тварин обидві півкулі є рівнозначними, в людини вони мають функціональну асиметрію: ліва півкуля є домінуючою, а права — підпорядкованою. У лівій півкулі розміщені ділянки, пов'язані з мовною діяльністю людини. їх ураження спричиняє порушення логіко-граматичних операцій і творчих форм мислення. Ураження ділянок правої півкулі спотворює образні компоненти сприймання і емоційні переживання. Друга сигнальна система, що ґрунтується на роботі лівої півкулі, забезпечує якісно вищий рівень відображення дійсності завдяки мові.

Психіка і свідомість

Розвиток психіки людини підпорядкований суспільно-історичним законам. При цьому її видові та індивідуальні особливості є лише біологічними передумовами, що полегшують або ускладнюють психічний розвиток людської особистості та її свідомості.

Виникнення свідомості. Під впливом різних обставин у тваринних предків людини сформувалося багато факторів, що стали передумовами їх олюднення. До таких передумов належали особливості їх тілесної організації, високорозвинутий мозок, різка зміна умов життя (за даними антропології, це відбувалося більш мільйона років тому в епоху міоцену третинного періоду), що спричинили поступову диференціацію передніх і задніх кінцівок та прямовисне ходіння. Звільнення передніх кінцівок від ходіння дало змогу використовувати їх для здійснення трудових актів, а також виготовлення знарядь праці. У праці і завдяки їй наші предки змінювали умови свого існування, що, у свою чергу, робило іншим їх спосіб життя і природу. Так, виготовлення і зберігання знарядь праці збільшувало незалежність від навколишнього середовища. Через знаряддя у процесі певних дій і діяльності передавався досвід наступним поколінням. Спільна праця сприяла виникненню мови як засобу узгодження дій, спілкування і акумулювання досвіду. В ній стадні об'єднання поступово перетворювалися на людські суспільства. Під впливом праці розвивалася рука, що стала органом активного пізнання світу через дотик. Дії руки контролював зір, який розвивався в процесі ускладнення діяльності. Взаємодія зору і дотику дала змогу глибше і повніше пізнавати властивості речей, а значить, краще задовольняти свої потреби. Суспільні відносини якісно змінили біологічні потреби, перетворили їх на суто людські. Праця і мовленнєве спілкування, яке її супроводжувало, стали передумовою виникнення і розвитку людської свідомості.

Структура свідомості. Відображення дійсності в мозку людини може відбуватися на різних рівнях. Вищий рівень психічного відображення, який властивий тільки людині, називається свідомістю.

Свідомість є вищою, інтегральною формою психіки, результатом формування людини в процесі трудової діяльності за постійного спілкування (за допомогою мови) з іншими людьми. Вона є властивістю особистості, що забезпечує цілеспрямований характер людської діяльності і регулює всю поведінку і всі дії людини.

У структурі свідомості виділяють чотири основних характеристики:

1. Здатність акумулювати знання про навколишній світ за допомогою основних психічних процесів: відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви.

2. Здатність поділяти світ на Я і не-Я, а також пізнавати Я. Людина — єдина жива істота, яка здатна до самопізнання.

3. Формування цілей діяльності. При цьому оцінюються різні мотиви, приймаються рішення, контролюється та коригується виконання дій.

4. Включення до складу свідомості ставлень, які виявляються в почуттях, що є індикаторами міжособистісних стосунків.

Формування і вияв цих характеристик неможливі без існування мови.

Рівні свідомості. Крім вищого рівня психічного відображення — свідомості, існує і несвідоме, яке багато вчених вважає нижчим рівнем психіки.

> *Несвідоме — сукупність психічних явищ, що виникають під впливом чинників, яких людина не відчуває і про які нічого не знає.*

На цьому рівні психічного відображення у людини порушується словесна регуляція поведінки, втрачається повнота орієнтації щодо часу і місця дії, вона не може усвідомити наслідки своїх дій і вчинків. До сфери несвідомого належать сновидіння, реакції-відповіді на *субсенсорні подразники* (такі слабкі, що не збуджують рецептор), автоматизовані рухи і дії, спонукання до діяльності, в яких немає усвідомлення мети. До несвідомого відносять і деякі патологічні явища, що виникають у психіці хворої людини: марення, галюцинації.

Несвідоме не може бути протиставлене свідомості як щось негативне чи неповноцінне. Воно, як і свідомість, детерміноване суспільними умовами існування людини й іноді виступає як недостатньо адекватне відображення світу в корі головного мозку.

Представники психоаналітичного напряму поряд із терміном «несвідоме» нерідко як синонім використовують термін «підсвідоме». Проте їх треба розрізняти. За своїм обсягом термін «несвідоме» значно ширший, бо охоплює всі психічні явища, що не усвідомлюються людиною (інстинкти, автоматизми, гіпноз, інтуїцію). Поняття «підсвідоме» слід вживати тільки для позначення тих

психічних явищ, які в певний момент перебувають поза фокусом свідомості, проте тісно з нею пов'язані, впливають на її функціонування і за певних умов можуть бути усвідомлені. Отже, *підсвідоме* — це різні психічні явища, які відбуваються «під порогом» свідомості.

До несвідомого належить і надсвідоме.

Надсвідоме — рівень психічної активності особистості при виконанні творчих завдань, який не піддається індивідуальному усвідомлено-вольовому контролю.

Російський педагог і режисер Костянтин Станіславський (1863—1938) під терміном «надсвідомість» розумів найвищий етап творчого процесу, відмінний як від усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних компонентів. Пізніше радянський психолог Павло Симонов (нар. 1926) інтерпретував надсвідомість як механізм творчої інтуїції, завдяки якому рекомбінуються попередні враження, відповідність дійсності яких встановлюється повторно.

Поняття «надсвідоме» дає змогу розмежувати дві форми неусвідомлюваної психічної активності: залежну від уже зафіксованої в мозку інформації і спрямовану на створення нового, якого ще ніколи не було ні в особистому, ні колективному досвіді. Таке створення відбувається в процесі взаємодії особистості зі світом культурних цінностей, які вона не тільки опановує, а й творить відповідно до тенденцій об'єктивного розвитку дійсності.

Отже, появу людської психіки готував процес еволюції живих організмів. Аналіз розвитку психіки дає змогу зробити висновок про існування біологічних передумов виникнення свідомості. Поява трудової діяльності, спрямованої на спільне виготовлення знарядь праці та їх використання, а також мови, суттєво змінили характер діяльності мозку людини і підвищили рівень відображення дійсності. Свідомість є продуктом суспільно-історичного розвитку людини.

Запитання. Завдання

1. Які форми вияву психіки спільні для людей і тварин?
2. Чи можна закономірності психіки, що виявлені у тварин, переносити на людину?
3. Який етап у розвитку психології можна вважати суто науковим?
4. Як розуміти вислів «Кожна психічна функція має динамічну локалізацію в мозку людини»?

5. Чому і як виникла свідомість?
6. Порівняйте зміст понять «надсвідоме» і «підсвідоме».
7. Як пов'язані між собою чотири характеристики свідомості?
8. Один учений висловив основну тезу своєї теорії так: «Чи сміється дитина, дивлячись на іграшку, чи посміхається Гарібальді, коли зазнає переслідувань за надмірну любов до батьківщини, чи тремтить дівчина, вперше думаючи про кохання, чи пізнає Ньютон світові закони і записує їх на папері — всюди завершальним актом є м'язевий рух». Проаналізуйте зміст цього твердження і встановіть, про яку теорію йдеться. Яке місце вона посідає в історії психології?
9. Філософ і культуролог М. Бахтін вважав, що життя людини можна розглядати як складний вчинок, а кожний окремий акт і переживання є моментом її життя — вчинення. Він описав чотири групи характеристик вчинку: цінність, єдиність, відповідальність і подійність. Пригадайте у своєму житті вчинок, який змінив вашу долю і включав ці характеристики. Охарактеризуйте його.

Література

Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. — М., 1976.
Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М., 1976.
Гамезо М. В., **Домашенко И. А.** Атлас по психологии. — М., 1986.
Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. — М., 1992.
Дубравська Д. М. Основи психології. — Львів, 2001.
Загальна психологія/О. Скрипченко, **Л.** Долинська, З. Огороднійчукта ін. — К., 1999.
КостюкГ. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.
Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.
Общая психология/ Под ред. А. В. Петровского. — М., 1972.
Психологія/ За ред. Г. С. Костюка. — К., 1968.
Психологія/ За ред. Ю. Л. Трофімова. — К., 1999.
Роменець В. **А.** Історія психології. — К., 1978.
Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. — М., 1989.

1.2. Основні напрями, структура і методи психології

Історичний розвиток психології — тривалий процес боротьби різних поглядів і концепцій, пошуку свого місця серед інших наук. Тому знайомство з найважливішими психологічними теоріями дає змогу краще зрозуміти предмет психології і її методи дослідження психіки.

Місце психології в системі наук

Питання про місце психології в системі наук завжди було і залишається предметом гострих дискусій. Від відповіді на нього залежать можливості використання психологічних даних в інших науках, розуміння того, наскільки правомірно використовувати їх здобутки в психології. Місце, яке відводилося психології в системі наук у різні історичні періоди, свідчило і про рівень розвитку психологічних знань, і про загальнофілософську спрямованість самої класифікаційної схеми. У цій схемі психологія завжди була саме тим компонентом, який переконливо показував неспроможність усіх лінійних класифікаційних схем. Жодна наука не переходила з однієї рубрики в іншу стільки разів, як психологія. Так, французький філософ Дені Дідро (1713—1784) відносив психологію разом із логікою до філософії, яку протиставляв фізиці і математиці. Такої думки дотримувався не менш славетний француз Анрі Ампер (1775-1836), їх співвітчизники Клод-Анрі Сен-Сімон (1760—1825) і Антуан Курно (1801—1877) вважали психологію біологічною наукою.

У найвідомішій класифікації XIX ст. французького філософа, соціолога Огюста Конта (1798—1857) психології взагалі не знайшлося місця. Замість неї було включено френологію та соціологію. Це викликало гостру критику інших науковців, і вже у наступній класифікації англійського філософа Джона-Стюарта Мілля (1806—1873) психологія знову з'явилася у складі філософії.

У середині XIX ст. психологія в класифікаціях зайняла місце між біологією і соціологією. Починаючи із системи англійського філософа Герберта Спенсера (1820—1903), у лоні психології виокремлювали дві протилежні науки — психологію об'єктивну, яка продовжує біологічні науки і вивчає пристосування організму до середовища, і психологію самопізнання — психологію суб'єктивну, яка повинна займатися пізнанням внутрішнього світу людини. Інтроспекцію («свідомість, яка заглядає в середину себе») Г. Спенсер вважав єдино можливим методом вивчення психічного.

У 1850 р. німецький психолог і педагог Фрідріх-Едуард Бенеке (1798—1854) починає розглядати психологію як основу всіх наук про людину. Проти такого «психологізму» рішуче виступили американські психологи Вільям Джеме (1842—1910), Гуго Мюнстенберг (1863—1916) і німецький психолог Вільям Штерн (1871—1938). У цей час гостра

полеміка про місце психології в системі наук розгорнулася в працях Генріха Ріккерта (1863—1936), Вільгельма Дільтея (1833—1911), Едуарда Шпрангера (1882—1963). Почала все більше виявляти себе психологізація системи наук. Відмічаючи велику складність цієї науки, російський вчений XIX ст. Микола Павловський наголошував, що вивчення психології повинно бути підпорядкованим вивченню всіх інших наук. Дискутуючи з О. Контом, який замінив психологію біологією, він переконував, що між фізіологією і психологією існує «логічна залежність» — як між фізикою і математикою. Помістивши психологію між біологією і соціологією, Павловський стверджував, що соціологія повинна базуватися винятково на психології. Цю точку зору пізніше підтримав російський філософ Микола Грот (1852—1899).

Усі ці дискусії показали неможливість лінійної класифікації наук. Особливо яскраво це виявилося в концепції швейцарського психолога Жана Піаже (1896—1980), який намагався класифікувати науки на основі активності суб'єкта і генетичного критерію.

Радянський філософ Боніфатій Кедров (1903—1985) запропонував ідею нелінійної класифікації, яка є відображенням багатоплановості зв'язків між науками. Вона виступає як узагальнення раніше відомих класифікацій і включає їх як часткові випадки. Схема має форму трикутника, вершинами якого є природничі, соціальні та філософські науки. їх взаємовідносини розкриваються за допомогою кількох методологічних принципів. За такого підходу, вважав Б. Кедров, психологія повинна фігурувати всередині трикутника, ближче до філософських наук, адже мислення є предметом не тільки психології, а й діалектики та логіки.

Відведене психології місце є схематичним відображенням різноманітності та складності її зв'язків з іншими галузями знань. А численні міждисциплінарні зв'язки є свідченням не лише теоретичного, а й практичного її значення. Ж. Піаже вбачав у них майбутнє психології, адже за їх допомогою вона збагатиться досягненнями інших наук і, у свою чергу, сприятиме їх збагаченню.

Психологія тісно пов'язана з природничими науками, що вивчають будову і діяльність матеріального субстрату психіки — головного мозку. Недаремно відомі вчені І. Сеченов, І. Павлов, П. Анохін, Олексій Ухтомський (1875—1942) та ін. ставили перед собою завдання розкрити фізіологічні механізми людської психіки. Разом із тим у при-

родничих науках виникають проблеми, які потребують психологічних досліджень. Так, проблема виникнення і розвитку психіки в процесі біологічної еволюції, яку німецький вчений Ернест Геккель (1834—1919) назвав «світовою загадкою», для подальшого розвитку біологічних наук є не менш важливою, ніж проблема виникнення життя.

Вирішення багатьох проблем медичних наук також передбачає участь психологів. Борючись із захворюваннями і лікуючи хворих, лікарю завжди слід використовувати дані про психіку людей: ще Авіценна говорив, що передусім потрібно лікувати не тіло, а душу.

Дані психології постійно використовують представники технічних наук — при проектуванні машин і механізмів, розробленні систем управління, засобів комунікації, засобів відображення інформації тощо. Щоб збільшити надійність системи «людина-машина», в якій людина часто є найменш надійною ланкою, що призводить до виходу з ладу техніки, аварій і катастроф, потрібно ще на рівні проекту враховувати можливості людської психіки.

Традиційним є зв'язок психології з педагогікою. Ще відомий педагог Костянтин Ушинський (1824—1870) зазначав, що коли педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна пізнати її у всіх відношеннях. Якщо раніше завдання психології полягало в «психологічному обґрунтуванні» різних педагогічних принципів, норм тощо, то тепер психології відводиться авангардна роль. Вона повинна розкривати можливості дитини і шукати нові форми й методи ефективного навчання і виховання.

Постійну потребу використовувати здобутки психології мають суспільні науки. У дослідженні соціальних процесів завжди виникає необхідність врахувати психологічні фактори: механізми індивідуальної і групової поведінки людей, соціальні настановлення й орієнтири, настрої, почуття, психологічний клімат, механізми навіювання, наслідування, психологічного зараження тощо.

Інтенсивний розвиток різних наук і їх тісний зв'язок із психологією зумовлюють виникнення багатьох суміжних проблем. У процесі їх вивчення з'являються і набувають розвитку численні суміжні науки: медична психологія, юридична психологія, авіаційна психологія, соціальна психологія та ін. Саме в їх координатах найчастіше формулюються нові питання, здійснюється пошук нових шляхів і методів їх дослідження, одержуються нові результати, які стають підґрунтям нових концепцій і наукових теорій.

Основні напрями психології

На ранніх етапах психологія розвивалася як описова наука, в якій основним методом здобування знань про психіку людини була *інтроспекція* (самоспостереження). Однак результати, що одержували за її допомогою, мали значну долю суб'єктивізму, а тому не давали змоги вирішувати складні фундаментальні проблеми. їх нагромадження призвело на початку XX ст. до виникнення серйозної кризи в психології. Не виправдав покладених на нього сподівань метод інтроспекції, не вдалося уточнити специфіку психічної реальності й дати відповідь на питання про зв'язок психічних функцій з фізіологічними процесами в організмі. Крім того, виявилися серйозні розбіжності між психологічною теорією і даними експериментальних досліджень.

Спроба подолати цю ситуацію з різних концептуальних позицій зумовила формування кількох принципово відмінних напрямів у психології — біхевіоризму, гештальтпсихології, психоаналізу, когнітивної, генетичної, гуманістичної психології, а також діяльнісного підходу.

Біхевіоризм. Основоположниками його були американські вчені Джон-Бродес Уотсон (1878—1958) і Едуард-Лі Торндайк (1874—1949). Вони вважали, що предметом психології повинні бути не свідомість чи душевні явища, що є недоступними науковому спостереженню, а поведінка. Основне завдання біхевіоризму (англ. *behaviour* — поведінка) полягає в нагромадженні спостережень за поведінкою з таким розрахунком, щоб, знаючи стимул S, можна було б наперед передбачити реакцію *R* людини, і навпаки. На цій підставі було виведено формулу класичного біхевіоризму S —» *R*. Отже, вивчення поведінки зводилося до аналізу стимульних ситуацій. На думку біхевіористів, поведінка є або результатом *научіння* — індивідуально набутого досвіду шляхом сліпих спроб і помилок або завченого репертуару навичок. Процеси, які відбуваються в мозку від початку дії стимулу до появи реакції, було названо «чорним ящиком», бо вони не піддаються безпосередньому спостереженню.

Біхевіористична концепція є механістичною за своєю суттю: людина чи тварина в ній розглядаються як пасивний механізм, що відповідає на впливи, незалежно від наявності свідомісті. Біхевіористи проводили досліди здебільшого на тваринах, а здобуті висновки поширювали на людей без урахування їх особливостей. Вони вважали, що

людина відрізняється від тварин лише здатністю реагувати на мовні стимули.

Внаслідок еволюції цього напряму в працях американських вчених Едуарда-Чейза Толмена (1886—1959), Кларка-Леонарда Халла (1884—1952), Барреса-Фредеріка Скінера (1904—1990) та ін. з'явився *необіхевіоризм,* що також спирається на поведінковий принцип, але допускає в класичній формулі біхевіоризму наявність «проміжних змінних» між стимулом і реакцією у вигляді гіпотез, очікувань, пізнавальних схем тощо.

Гештальтпсихологія. Сформувалася вона в 20—30-х роках XX ст. завдяки працям Макса Вертгеймера (1880—1943), Вольфганга Келера (1887—1967), Курта Коффки (1886—1941) та інших німецьких психологів. Вони виступили проти асоціативної психології В. Вундта і Е. Тітченера, які стверджували, що складні психічні феномени утворюються з простих за законами асоціацій. Поняття про *гештальт* (нім. — форма) зародилося при вивченні сенсорних утворень, коли виявилася «первісність» їх структури відносно компонентів (відчуттів). Наприклад, хоча мелодія при її виконанні в різних тональностях і породжує різні відчуття, але впізнається як та сама. Гештальтисти підкреслювали якісну своєрідність цілого, вважаючи, що воно не зводиться до суми складових і не виводиться з них. Вони гадали, що мислення полягає в усвідомленні структурних вимог до елементів проблемної ситуації і в діях, які відповідають цим вимогам. На їх думку, побудова складного психічного образу відбувається в *інсайті* — процесі миттєвого схоплювання структури у полі сприймання.

Гештальтисти своїми дослідженнями зробили цінний внесок у вивчення проблем сприймання, пам'яті, мислення, в утвердження системного підходу до вивчення психічних явищ. Але, розірвавши аналіз і синтез, вони відмежували просте від складного, створили значні труднощі у пізнанні складного.

Психоаналіз. У 1896 р. у психології виник напрям, який пізніше помітно вплинув на розвиток багатьох сфер діяльності, пов'язаних із пізнанням людини: медицину, літературу, мистецтво та ін. Його засновником був австрійський психіатр і психолог Зігмунд Фройд (1856—1939). У своїй лікарській практиці він дійшов висновку, що фізіологічний підхід до психіки є недостатнім, і запропонував нову систему аналізу психічного життя людини, яку назвав психоаналізом.

У структурі особистості Фройд виділив три компоненти, що взаємодіють, — Воно (Ід), Я (Его) і Над-Я (Супер-Его). Воно і Я локалізовані в несвідомому.

Воно — • зосередження природжених інстинктів і потягів, серед яких провідну роль відіграють статевий інстинкт, інстинкт самозбереження, а також *танатос* (потяг до смерті і руйнування). Воно є джерелом психічної енергії, рушійною силою людської поведінки.

Я є свідомістю людини, яка в інтересах самозбереження пригнічує інстинкти і потяги відповідно до вимог соціального середовища.

Над-Я — носій моральних норм, що формується несвідомо за життя людини в процесі виховання, проявляється як совість, виконує функцію критики. Постійний і непримиренний конфлікт між цими компонентами, за Фройдом, породжує почуття напруженості і тривоги, що частково знімаються за допомогою захисних механізмів — *витіснення* (переведення того, що не відповідає принципу реальності, у несвідоме), *проекції* (перенесення власних переживань на об'єктивну реальність), *регресії* (повернення до нижчих форм поведінки) і *сублімації* (витрачання енергії на різні дозволені форми діяльності).

Несвідоме проявляється у свідомості як помилки, описки, обмовки, сновидіння тощо. Воно є причиною різних *неврозів* — функціональних розладів вищої нервової діяльності. Завдання психоаналітика полягає в тому, щоб виявити за допомогою аналізу вільних асоціацій і сновидінь переживання, які травмують особистість, допомогти усвідомити їх, а значить, звільнитися від них.

Фройд створив оригінальну і життєздатну теорію, але, поклавши в її основу несвідоме, значно знизив її цінність. Учні, послідовники, а згодом і значною мірою наукові опоненти Фройда стверджували, що не сексуальні потяги визначають психічний розвиток особистості, а почуття неповноцінності і необхідності подолати цей дефект чи архетип (колективне несвідоме), що нагромаджують у собі загальнолюдський досвід. Так, австрійський психолог Альфред Адлер (1870—1937) у своїй *індивідуальній психології* заперечував існування чіткої межі й гострих суперечностей між свідомістю і несвідомим, а основоположник *аналітичної психології* швейцарський психолог Карл-Гюстав Юнг (1875—1961) розглядав людину з точки зору того, що є в ній позитивного, а не її недоліків.

Американські психологи-неофройдисти Карен Хорні (1885—1952), Гаррі-Стек Саллівен (1892—1949), Еріх

Фромм (1900—1980), реформуючи психоаналіз Фройда, були впевнені, що особливості людської психіки залежать і від несвідомого її ядра, і від соціальних умов життя індивіда. Вони стверджували, що спонукають людину до активності не тільки біологічно задані неусвідомлювані інстинкти, а й набуті прагнення до безпеки і саморегуляції (Хорні), образи себе та інших, що сформувалися в ранньому дитинстві (Саллівен), вплив культури (Фромм).

Попри розбіжності у поясненні природи людської психіки велике значення психоаналізу полягає в тому, що він уперше привернув увагу до несвідомого, а також заклав основи психологічної допомоги людині, чим утвердив психологію як науку, що має реальну практичну значущість. Деякі теоретичні здобутки цієї теорії й понині використовують при лікуванні психічно хворих людей.

Когнітивна психологія. Це один із сучасних напрямів психології. її представники — німецький психолог Ульріх Найссер (нар. 1928) та інші — вважають, що вирішальну роль у поведінці суб'єкта відіграють знання (лат. *cognito* — знання). Вони досліджують внутрішню організацію основних психічних процесів: сприймання, пам'яті, мислення. Центральне місце відводиться питанням систематизації знань у пам'яті суб'єкта, співвідношення словесних і образних компонентів у процесах мовлення і мислення.

Напрям виник під впливом теоретико-інформаційного підходу. Тому він передбачає створення моделей психічних процесів на основі аналогії між обробленням інформації машиною і людиною. Основне поняття когнітивної психології — *схема.* Так, процес сприймання інтерпретується як певний набір послідовних змін, опосередкованих *когнітивною схемою* — нервовими і психологічними структурами, які формуються у людини разом із набуванням досвіду.

Генетична психологія. її основоположник Ж. Піаже, вивчаючи проблеми розвитку інтелекту дитини, дійшов висновку, що джерелом її інтелектуального розвитку є дії з речами в процесі соціалізації. Ці дії, поступово *інтеріоризуючись* (із зовнішніх, реальних дій із предметами перетворюючись на внутрішні, ідеальні), утворюють інтелектуальні структури. У розвитку інтелекту Піаже виділяє три послідовні етапи: 1) сенсомоторний, 2) конкретних і 3) формальних операцій. Послідовний перехід від попереднього етапу до наступного відбувається в міру оволодіння дитиною певними внутрішніми операціями.

Піаже навіть перші предметні дії дитини тлумачить як взаємодії і аустріч із навколишнім світом. Насправді уже в ранньому віці діяльність дитини має суспільний характер, бо здійснюється в спілкуванні з дорослим, який ставить перед нею нові завдання і від якого вона засвоює сформовані суспільством способи їх виконання. Однак у своїх працях Піаже не показує процесу ускладнення людської діяльності, зміни її мотивів, способів виконання, що має піфішальне значення для розвитку психіки дитини. І все-таки за здатністю охопити і пояснити розвиток дитячого інтелекту теорії Піаже немає рівних.

Гуманістична психологія. Найвідоміші представники цього напряму — американські психологи Гордон Олиорт (1897—1969), Генрі-Александер Мюррей (1893—1988), Карл-Ренсом Роджерс (1902—1987), Абрахам-Харольд Маслоу (1908—1970) — вважають, що предметом психологічного дослідження повинна бути здорова творча особистість, основною метою якої є прагнення до самоактуалізації, розвитку конструктивного начала людського «Я». Вони стверджують, що людина відкрита для світу і наділена від природи потенційними можливостями для безперервного розвитку і самовдосконалення, вона шукає сенс життя, а її базисними потребами є любов, творчість, інші найвищі цінності. Так, Маслоу зазначає, що потреба в самоактуалізації є вершиною ієрархії людських потреб, яку утворюють потреби в повазі й самоповазі, належності до певної спільноти, в безпеці, а також пізнавальні, естетичні, фізіологічні та ін. Причому потреба в самоактуалізації виникає лише тоді, коли задоволено нижчі ієрархічні потреби.

Діяльнісний підхід. Він був властивий радянській психологічній науці, яка зробила значний внесок у розвиток світової психології, про що свідчить її визнання багатьма зарубіжними вченими. Так, сучасний американський наукознавець Л. Грехем у своїй праці «Природознавство, філософія і науки про людську поведінку в Радянському Союзі» писав, що радянські вчені створювали інтелектуальні конструкції, які становлять величезний інтерес як видатні досягнення філософського матеріалізму. Представники діяльнісного підходу розглядали психіку як функцію мозку, спрямовану на відображення об'єктивної дійсності в процесі активної взаємодії людини із зовнішнім світом, тобто в процесі діяльності.

У психології поняття «діяльнісний підхід» найчастіше використовують у двох значеннях. У широкому сенсі воно означає методологічний напрям досліджень, в основу яких

покладено категорію предметної діяльності. У розвитку цього напряму найпомітнішими є наукові доробки російських, українських та зарубіжних дослідників (Л. Виготського, С. Рубінштейна, Бориса Ломова (1927—1989), Г. Костюка, П. Зінченка, Анрі Валлона (1879—1962) та ін.).

У вузькому сенсі цей термін вживає О. Леонтьев, який розглядає психологію як науку про виникнення, функціонування і структуру психічного відображення в процесах діяльності людей. На його думку, через аналіз системи видів діяльності, у яких бере участь людина як суспільна істота, можна розкрити таке системне утворення, як особистість.

Розроблення діяльнісного підходу у вітчизняній психології започаткував Л. Виготський. Створюючи культурно-історичну концепцію психічного розвитку людини, він обґрунтував поняття *«вищі психічні функції»* (мислення в поняттях, розумне мовлення, логічна пам'ять, довільна увага) як суто людські, соціально зумовлені форми психіки. Ці функції виникають і розвиваються як форми зовнішньої діяльності і тільки пізніше, опосередковані знаками, поступово інтеріоризуються. У знаках втілено мовні значення. Вони спочатку виступають як зовнішні засоби, що опосередковують спілкування дитини з дорослим, потім стають внутрішнім інструментом, що дає людині змогу керувати своєю психікою.

Система знаків визначає поведінку більшою мірою, ніж навколишня дійсність, оскільки знак у згорнутому вигляді містить програму поведінки. Отже, на думку Виготського, вищі психічні функції — це сформовані протягом життя психічні процеси, які виникають як форма взаємодії між людьми, а пізніше перетворюються на інтеріоризовані процеси, що свідчать про суспільний характер людської психіки. Розвиваються вони в процесі научіння, тобто спільної діяльності дитини і дорослого.

Подальший розвиток ідеї Л. Виготського отримали у працях Л. Божович, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Запорожця та ін.

С. Рубінштейн, вивчаючи місце психічного у взаємозв'язку явищ матеріального світу, критикував односторонність онтологічного та гносеологічного поглядів на його природу. Представники онтологічного (буттєвого) напряму, вбачаючи єдність світу в його матеріальності, стверджували, що психічне є матеріальним. Прихильники гносеологічного (пізнавального) напряму наполягали на тому, що психічне є ідеальним, оскільки воно є образом речі, а не власне річчю. Рубінштейн заперечував можливість вивести психічне як

Ідеальне за межі матеріального світу чи відділити ідеальне під матеріального і протиставити їх одне одному. У пізнава-**N.**пні діяльності суб'єкта, за твердженням вченого, відбувається психічне відображення об'єкта у вигляді ідеального **Образу.** Разом із тим, як і все психічне, цей образ є причинно зумовленим явищем. Отже, образ має рефлекторну природу. В ньому нерозривно поєднано процеси, що відбуваються у мозку, та їх зовнішні вияви, був переконаний учений.

С. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості й діяльності. У діяльності суб'єкта він виявив психологічно істотні компоненти і конкретні взаємозв'язки між ними. Це — дії, операції та вчинки, що співвідносяться з метою, мотивом та умовами діяльності суб'єкта. Разом із О. Леонтьєвим в ЗО—40-х роках XX ст. він розробив філософсько-психологічну схему аналізу діяльності за її основними компонентами (цілями, мотивами, діями, операціями та ін.).

О. Леонтьев в основу психологічної теорії діяльності поклав здобуті результати аналізу розвитку психіки у філогенезі. Він показав, що кожна стадія розвитку психіки є результатом урізноманітнення й ускладнення форм зв'язку живого організму з навколишнім середовищем, тобто ускладнення структури діяльності. Отже, психіка формується в діяльності й виявляє в ній свої особливості. Діяльність людини має предметний характер. Вона спрямована на предмет, на перетворення його властивостей. У процесі діяльності людина надає йому певних значень, світ, що її оточує, постає перед нею як образ свідомості. Значення, втілені в поняття, стають засобом формування особистого досвіду і дають змогу передавати нащадкам здобутки попередніх поколінь.

З теорією Леонтьева не зовсім погоджувався Б. Ломов. Оскільки індивідуальна діяльність є лише складовою функціонування суспільства, то починати аналізувати її слід не з абстрактного відношення «суб'єкт—об'єкт», а з вивчення функцій цієї індивідуальної діяльності в суспільстві, в системі взаємодії індивіда з іншими людьми в тому соціальному контексті, в який ця діяльність включена. Суспільна природа діяльності виявляється повніше, якщо діяльність є колективною.

Г. Костюк з урахуванням особливостей діяльнісного підходу розробив теорію психічного розвитку в онтогенезі. У психічному розвитку дитини, який забезпечується єдністю біологічних і соціальних умов, провідну роль він відводив навчанню і вихованню. Дозрівання організму, вважав учений, змінює ставлення дитини до навколиш-

нього середовища, що зумовлює появу нових видів діяльності. На його думку, становлення психіки відбувається нерівномірно: є періоди прискореного розвитку окремих психічних функцій (сенситивні періоди) і періоди сповільнення. Разом із тим він може бути гетерохронним — тоді прискорений розвиток одних функцій відбувається на фоні сповільнення розвитку інших. Психіка розвивається шляхом надбудови нових структур над уже утвореними. Між цими структурами виникають суперечності, які розв'язуються підняттям дитини на новий, вищий, ступінь розвитку. Ці суперечності є рушійною силою психічного розвитку дитини.

Визнаючи провідну роль суспільних умов (навчання і виховання) в психічному розвитку дитини, Костюк не ігнорував і можливостей спонтанного розвитку. Його ідеї широко використовуються в дослідженнях українських вчених, зокрема Олександра Скрипченка (нар. 1921) та Олександра Киричука (нар. 1929), присвячених розумовому розвитку молодших школярів.

П. Гальперін у межах діяльнісного підходу створив *теорію поетапного формування розумових дій.* Він виділив і охарактеризував основні етапи переміщення зовнішньої матеріальної дії з предметами у внутрішній розумовий план, намагаючись розглядати і психіку як діяльність. Так, дослідник вважав, що при дії подразника на орган чуття у мозку людини виникає орієнтувальна діяльність, наслідком якої є психічне відображення (образ).

Охарактеризовані напрями і підходи до вирішення основних психологічних проблем свідчать про те, що психологія все ще перебуває в пошуках свого предмета дослідження. Отримані наукові результати все більше розширюють сферу людського пізнання. Нерідко вони змушують заново переосмислити ці проблеми. Тому можлива поява тенденцій, які стануть новими ланками безперервного процесу пізнання психіки людини.

Структура сучасної психології

Розвиток психології спричиняє появу нових проблем, що вимагають пошуку нових підходів до їх вирішення, створення нового понятійного апарату і розроблення нових методів дослідження. Нагромадження знань є підставою для перетворення цих проблем на предмет аналізу окремих наукових дисциплін — психологія диференціюється. Водночас спостерігається і процес інтеграції наук, **кони** психологи починають вивчати проблеми, що виникають на межі з іншими науками. При цьому також конституюються нові наукові дисципліни, наприклад психолінгвістика, психофармакологія, психогігієна та ін.

Сучасна психологія є розгалуженою системою наукопих дисциплін, які перебувають на різних сходинках формування і пов'язані з різними галузями практики. Деякі з них мають давні традиції, чітко сформульований предмет, проблематику і методи дослідження. Інші тільки починають розвиватися. Є дисципліни, які поки майже не розробляються, але найближчим часом обов'язково стануть об'єктами досліджень.

За даними американської психологічної асоціації, нині налічується більше сотні різних галузей психології. Єдиного підходу до їх класифікації не існує. Не віддаючи переваги жодній із систем класифікації (кожна має певні недоліки), можна, однак, виокремити найважливіші психологічні галузі.

Загальна психологія є базовою для всіх галузей психологічної науки. Вона систематизує і узагальнює результати досліджень інших галузей, розробляє фундаментальні теоретичні проблеми психології, розкриває загальні закономірності, теоретичні принципи, формулює основні наукові поняття.

Психологія праці досліджує психологічні особливості трудової діяльності, психологічні основи наукової організації праці, вивчає професійні можливості людини, закономірності формування спільних для різних професій навичок і вмінь, виявляє вплив виробничого середовища на працездатність робітника тощо.

Інженерна психологія вивчає особливості діяльності оператора в автоматизованих системах управління, розподілу та узгодження функцій між людиною і машиною. Вона є важливою частиною *ергономіки* — науки, що вирішує проблему створення оптимальних для підвищення продуктивності праці умов виробництва.

Авіаційна психологія досліджує психологічні закономірності діяльності людини в процесі льотного навчання і виконання польотів. Розкриває психологічні вимоги до професійного відбору авіаційних кадрів.

Космічна психологія вивчає психологічні особливості діяльності людини в умовах невагомості та просторової дезорієнтації під час перебування в космосі. її предметом є особливі стани, пов'язані з нервово-психічним напруженням, спричиненим необхідністю приймати рішення в умо-

вах дефіциту часу тощо. Вона розробляє рекомендації для відбору кандидатів у космонавти, щодо їх підготовки до польоту, формування екіпажів космічних кораблів, а також форми їх психологічної підтримки на орбіті.

Військова психологія досліджує особливості поведінки людини в умовах бойових дій, підготовки військових кадрів, розробляє методи психологічної пропаганди і контрпропаганди тощо.

Соціальна психологія вивчає психічні явища, що виникають у процесі взаємодії людей у різних соціальних групах. Зокрема, вона досліджує вплив засобів масової комунікації на свідомість людей, закономірності виникнення і поширення масових соціально-психологічних явищ (моди, чуток, паніки тощо).

Медична психологія вивчає психологічні аспекти взаємодії лікаря і хворого. У свою чергу, ця галузь поділяється на нейропсихологію, психофармакологію, психотерапію, психопрофілактику і психогігієну.

Юридична психологія розглядає психологічні аспекти, пов'язані з реалізацією системи права. У ній виділяють судову, кримінальну і виправно-трудову (пенітенціарну) психології.

Економічна психологія вивчає роль людського фактора у виконанні економіко-господарських завдань на макро- та мікроекономічному рівнях.

Екологічна психологія досліджує психологічні аспекти взаємодії між людиною і природою, а також подолання соціально-психологічних наслідків природних та техногенних катастроф.

Етнічна психологія вивчає психологічні особливості етнічних спільнот.

Психологія спорту аналізує психологічні особливості підготовки спортсменів, їх поведінки на спортивних змаганнях та способи психологічної реабілітації після участі в змаганнях.

Психологія торгівлі цікавиться психологічними особливостями спілкування продавця з покупцями і ефективною організацією реклами та продажу товару.

Вікова психологія досліджує виникнення і розвиток психічних якостей особистості на різних вікових етапах.

Педагогічна психологія — наука про психологічні закономірності навчання і виховання підростаючого покоління та особливості педагогічної діяльності викладача і вчителя.

Практична психологія виникла і розвивається як система спеціальних психологічних служб, спрямованих на

організацію і надання безпосередньої практичної допомо- • и подям у вирішенні їхніх психологічних проблем.

Цей перелік не вичерпує всієї різноманітності галузей **Сучасної** психології. **До** нього ще можна б додати експериментальну, генетичну, тендерну, порівняльну, диференціальну, історичну, політичну психології, психофізіологію, психолінгвістику, психологію творчості, парапсихологію **N Гіагато** інших галузей. Подальший розвиток психології, безперечно, спричинить появу її нових гілок і галузей.

Методи психології

Метод — шлях наукового пізнання, засіб, за допомогою якого пізнається предмет науки. Специфіка психічної реальності потребує розроблення і застосування спеціальних методів її пізнання, що втілювали б вимоги об'єктивності, системності й генетичного підходу.

Об'єктивність — це не безпосереднє бачення психічних явищ якимось внутрішнім зором, а їх опосередковане пізнання шляхом аналізу їх об'єктивних проявів у діяльності й поведінці. Системність постає як вимога вивчати людину, зважаючи на особливості будови та функціонування систем, елементом яких вона є. Генетичний підхід вимагає розглядати кожне психічне явище як процес, всі етапи розвитку якого повинен з'ясувати дослідник.

Психологічні закони і закономірності розкриваються на основі аналізу дослідних даних, для здобування яких застосовують різні методи дослідження. Одні з них є власне психологічними, інші — запозичені з різноманітних наук і належно модифіковані.

Класифікація методів психології. На основі аналізу особливостей усіх методів дослідження, які використовуються в психології, Б. Ананьев розподілив їх на чотири групи.

1. *Організаційні методи.* До цієї групи належать порівняльний, лонгітюдний і комплексний.

Порівняльний метод, який іноді ще називають методом поперечних зрізів, реалізується шляхом зіставлення результатів дослідження окремих індивідів або груп.

Лонгітюдний (англ. *lomgitude* — довгота) метод застосовують при вивченні результатів багаторазових обстежень тих самих осіб протягом тривалого часу.

Комплексний метод доречний тоді, коли те саме психічне явище вивчають різними засобами або навіть у різних науках.

2. *Емпіричні методи.* Сюди зараховують спостереження і самоспостереження, експеримент, тест, бесіду, анкету, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, соціометрію та ін.

3. *Кількісний і якісний методи оброблення даних.* Кількісні методи — це визначення середніх величин якостей, що досліджуються, і мір їх розсіювання; визначення коефіцієнтів кореляції; факторний аналіз; побудова графіків, таблиць, матриць тощо. Якісний метод передбачає аналіз і синтез зібраних даних, їх порівняння й узагальнення.

4. *Інтерпретаційні методи.* Цю групу утворюють генетичний і структурний методи. Генетичний метод дає змогу інтерпретувати весь оброблений матеріал дослідження в характеристиках розвитку з виділенням етапів, стадій, критичних моментів тощо. Структурний метод є засобом встановлення структурних зв'язків між якостями особистості, що є предметом аналізу.

Спостереження. Воно є одним із основних методів психологічних досліджень, який, у свою чергу, має кілька модифікацій.

> ***Спостереження*** *— цілеспрямоване збирання психологічних фактів поведінки і діяльності особистості з метою їх подальшого аналізу і тлумачення.*

Спостереження є методом психологічного дослідження тільки тоді, коли, послуговуючись ним, не обмежуються описом явищ, а переходять до пояснення їх психологічної природи. У цьому принципова відмінність наукового спостереження від життєвого, яке має неорганізований, випадковий характер і обмежується лише реєстрацією фактів. Наукове спостереження проводять за заздалегідь розробленими програмою і планом, в яких чітко визначено об'єкт спостереження, встановлено, що, де і коли спостерігати, як фіксувати одержані результати. Той, кого досліджують, не повинен знати, що за ним спостерігають, бо це зробить його поведінку вимушеною.

Якщо спостереження проводять за групою, то, залежно від поставленого завдання, воно може бути включеним і невключеним.

Включене спостереження передбачає, що дослідник сам на певний час приєднується до групи, яка є об'єктом дослідження. Причому для групи він є не спостерігачем, а рівноправним членом, який бере участь у всіх видах трудової і громадської діяльності.

За *невключеного спостереження* дослідник не входить до складу групи, а веде спостереження ніби ззовні. Ніхто у групі не знає, що за ним спостерігають.

Метод спостереження має свої переваги і недоліки. До переваг належать:

— невимушеність поведінки досліджуваного;

— можливість зібрати велику кількість фактичного матеріалу;

— можливість застосовувати технічні засоби для реєстрації матеріалів спостереження.

Найголовнішими недоліками методу спостереження є:

— пасивна позиція дослідника, який не має права цілеспрямовано викликати необхідне психічне явище;

— залежність результатів спостереження від досвіду, компетентності й добросовісності дослідника;

— складність тлумачення одержаних результатів.

Різновидом цього методу є *інтроспекція* (самоспостереження) — спостереження та опис власних психічних явищ. Інтроспекція вимагає спеціальної підготовки досліджуваного, а її результати значною мірою є суб'єктивними, бо це самозвіт. їх треба перевіряти іншими методами. Самоспостереження використовують як допоміжний метод.

Експеримент. Провідну роль у психологічних дослідженнях відіграє експеримент.

> ***Експеримент*** *(лат. experimentum — проба, дослід) — метод збирання фактів у спеціально створених умовах, які забезпечують активний прояв необхідних психічних явищ.*

Експериментатор сам моделює ситуацію дослідження, може змінювати її у процесі експерименту, а за необхідності провести його повторно.

Експеримент буває *констатуючим,* коли вивчають наявні психічні факти без зовнішнього втручання, і *формуючим,* якщо психічні якості особистості досліджують у процесі навчання і виховання.

За місцем проведення й особливостями оснащення експеримент поділяють на лабораторний і природний.

Лабораторний експеримент проводять в спеціально обладнаному приміщенні за допомогою психологічної апаратури відповідно до інструкції, яка визначає дії того, кого досліджують. Це найпоширеніший серед багатьох різновидів експерименту, бо в ньому найлегше створити умови, які визначають поведінку об'єкта дослідження, реєструвати і вимірювати його дії, математично обробляти їх.

У перших психологічних лабораторіях В. Вундта (Лейпциг), В. Бехтерева (Казань), М. Ланге (Одеса) та ін. при проведенні дослідження в лабораторному експерименті виділяли лише один і керували тільки одним чинником, реєстрували лише однорідні наслідки. Для досягнення чистоти експерименту намагалися усувати всі сторонні впливи, що майже ніколи не вдавалося зробити повністю. І все ж різні дослідники одержували неоднакові, а іноді навіть суперечливі результати. Це відбувалося тому, що не враховувався суб'єктивний фактор: на поведінку об'єкта дослідження впливали його психічний стан, експериментатор і сама процедура експерименту. А це дуже важливі чинники при дослідженні емоційних станів, мотивації поведінки чи здібностей. Звичайно, в лабораторному експерименті з використанням сучасної досконалої апаратури і комп'ютерів одержують ґрунтовніші та цінніші результати. Однак це не єдиний надійний спосіб пізнання психічного. Крім того, не все можна досліджувати в лабораторних умовах. Чим складніше досліджуване явище, тим важче відтворити його в лабораторних умовах, тим менш природно воно розгортається.

Щоб подолати проблему неприродної поведінки досліджуваних, російський психолог Олександр Лазурський (1874—1917) у 1910 р. запропонував ідею *природного експерименту,* за якого явища вивчають у звичних для того, кого досліджують, умовах, причому він навіть не здогадується про власну участь у досліді.

Перевагами методу експерименту є:

— активна позиція експериментатора;

— можливість вносити зміни під час експерименту;

— можливість повторного проведення дослідження;

— можливість застосувати апаратуру, щоб об'єктивно зафіксувати результати дослідження.

Недоліком цього методу (у випадку лабораторного експерименту) є негативний вплив «ефекту лабораторії» на психічний стан того, кого досліджують, що відбивається на одержаних результатах.

Тест. З початку XX ст. в психологічних дослідженнях почали широко використовувати тести.

> **Тест** *(англ. test — випробування) — короткочасне стандартизоване випробування, спрямоване на визначення у того, кого досліджують, показників розвитку певних психічних властивостей.*

За допомогою тестів визначають наявність певних знань, навичок і вмінь, характеризують деякі властивості

особистості, встановлюють професійну придатність людини тощо.

Своєрідні тестові випробування використовували ще її Давніх Китаї, В'єтнамі та Греції при відбиранні учнів на навчання і доборі державних чиновників.

Початок наукового використання тестів пов'язують з іменами американського психолога Джеймса-Маккіна Кеттела (1860—1944) та англійського дослідника Френсіса Гальтона (1822—1911). Дж. Кеттел вперше запропонував виявляти закономірності поведінки людей, виходячи з ідеї «середньої» людини. її параметри визначають як середні показники, одержані внаслідок дослідження великої кількості людей. Ф. Гальтон реалізував цю ідею практично, заснувавши в 1884 р. лабораторію, в якій людей обстежували за 17 показниками.

Перші тести для визначення розумових здібностей створили у Франції Альфред Біне (1857—1911) і Теодюль Сімон (1873—1961). їх використовували при відбиранні дітей для навчання в школі. В 1912 р. В. Штерн (1871—1938) запропонував визначати коефіцієнт інтелектуальної обдарованості людини — IQ («ай к'ю»).

Застосування стандартизованих завдань, можливість одночасного вивчення значних масивів людей, короткочасність процедури і простота оброблення одержаних результатів сприяли швидкому поширенню тестових методик при дослідженні різних психічних якостей людини. Однак слабке розроблення питань методології і методики використання викликали гостру критику. Традиційна критика тестів стосується не методу, а його часткових методик, необґрунтованості оцінної спрямованості тестів, ігнорування індивідуальних особливостей особистості, її компенсаторних можливостей. Некритичне захоплення науково необґрунтованими тестами і їх масове використання завдали значної шкоди розвитку психології і в нашій країні. В 1936 р. тести було заборонені. Лише в другій половині XX ст. в Україні почали застосовувати тести при дослідженні професійної придатності.

Діагностична цінність тесту значною мірою залежить від рівня наукового експерименту, достовірності покладеного в його основу психологічного факту та фахової підготовки дослідника. Нині розроблено й апробовано тестові методики, що використовуються при дослідженні різних психічних процесів і якостей людини.

Інтерпретуючи результати тестових досліджень, треба пам'ятати, що це разові випробування, вони фіксують ли-

ше те, що є в певний момент. Тому на їх основі не можна робити ніяких прогнозів, передбачати можливість чи успішність подальшого психічного розвитку. Серйозним недоліком тестів є залежність одержаних результатів від рівня освіти того, хто є об'єктом дослідження, та неможливість проаналізувати його діяльність при виконанні завдань.

Бесіда. Як допоміжне джерело фактів при проведенні психологічних досліджень використовують групу методів опитування, до якої належать бесіда, анкета, інтерв'ю та ін. Усі вони мають один спільний недолік — значну суб'єктивність одержаних результатів.

Бес/да — *метод збирання фантів про психічні явища в процесі безпосереднього спілкування за спеціально розробленою програмою.*

її мета полягає у здобуванні необхідної інформації з відповідей співрозмовника на заздалегідь підготовлені запитання. Особливість бесіди як наукового методу виявляється в тому, що завдяки безпосередньому контакту зі співрозмовником є можливість, не змінюючи мети, переформулювати запитання, одержані відповіді. Характер, повнота і глибина одержаних у процесі бесіди відомостей значно залежать не тільки від змісту та форми запитань, а й від особливостей міжособистісних стосунків, які встановлюються при цьому. Тому співрозмовник повинен відчувати, що його розуміють і доброзичливо ставляться до нього.

Метод бесіди найкраще застосувати для отримання відомостей про минуле людини, пояснення її теперішніх дій і вчинків.

Інтерв'ю. Мета інтерв'ю — одержати необхідну інформацію з відповідей респондента на заздалегідь підготовлені запитання. На відміну від бесіди, інтерв'юер не повинен переривати респондента, коментувати його відповідь чи підштовхувати до певних висновків.

Інтерв'ю (англ. interview — зустріч, побачення) — метод отримання соціально-психологічної інформації шляхом усного опитування.

Розрізняють декілька видів інтерв'ю залежно від особливостей і кількості поставлених запитань та характеру мовленнєвого контакту між інтерв'юером і респондентом: стандартне (формулювання і послідовність запитань визначено заздалегідь), напівстандартне (з певною кількістю можливих запитань), глибинне (з'ясовують

одне питання, запитання і відповіді мають вільну форму), вільне (запитання лише вказують на певну тему), опосередковане (запитання є опосередкованими, мета їх респонденту не відома), екстенсивне (має кілька етапів, охоплює численних респондентів, результати відображають закономірності) та ін.

Анкета. Анкета дає змогу зібрати матеріал, що стосується характеру, змісту, спрямованості думок, оцінок, настроїв людини.

Анкетування *(лат. inquerere — розслідувати, шукати) — метод збирання фактів на основі письмового самозвіту досліджуваних за спеціально розробленою програмою.*

Анкети поділяють на закриті та відкриті. У *відкритій анкеті* досліджуваний сам формулює відповідь на поставлене запитання, у *закритій* — вибирає одну із запропонованих. Відкриті анкети більш інформативні, але складніші під час оброблення матеріалів. Недоліком анкет є певний суб'єктивізм одержаних відповідей і неможливість перевірити щирість респондентів.

Соціометрія. Соціометрія є методом вивчення міжособистісних стосунків у малих групах. Обґрунтував його американський учений Джекоб-Леві Морено (1892—1974).

Соціометрія *(лат. societas — суспільство; гр. metron — міра) — метод кількісного визначення взаємозв'язків, які утворюються між членами групи в процесі міжособистісного спілкування і взаємодії.*

На основі простої процедури взаємного вибору між членами групи за ознакою «симпатія — • антипатія» розкривають структуру міжособистісних стосунків, визначають соціометричних зірок і аутсайдерів (ізольованих). Хоча соціометрія є зручним експрес-прийомом, вона все-таки дає змогу заглянути за фасад «виборів» і «переваг», з'ясувати чому і за що один індивід надає перевагу іншому.

Аналіз продуктів діяльності. Цей метод широко використовують для з'ясування особливостей психології творчого процесу.

Аналіз продуктів діяльності *— метод збирання фактів під час вивчення матеріалізованих результатів психічної діяльності людини — архівних матеріалів, щоденників, креслень, малюнків, виготовлених предметів тощо.*

Застосовуючи цей метод, дослідник має справу не з конкретною людиною, а з матеріальними продуктами її

попередньої діяльності. їх аналіз дає підстави ретроспективно встановити особливості психічної діяльності людини, наявність у неї певних навичок, умінь і знань про процес діяльності тощо. Для одержання правильних висновків треба дізнатися, є цей продукт типовим результатом діяльності людини чи створений випадково, в яких умовах відбувалася діяльність і т. ін.

Аналіз продуктів діяльності використовують у психології як допоміжний метод, бо не завжди на його основі можна визначити всі види психічної діяльності, що спричинили певний результат.

Реалізація будь-якого психологічного методу відбувається в умовах конкретного дослідження, яке складається з чотирьох етапів: підготовчий, експериментальний, кількісного оброблення даних дослідження та інтерпретації одержаних результатів.

На *підготовчому етапі* ознайомлюються з проблемою дослідження, збирають необхідний матеріал, вивчають стан її розроблення в літературних джерелах тощо.

Експериментальний етап передбачає реалізацію обраної методики дослідження.

Кількісне оброблення зібраних під час експерименту матеріалів здійснюється за допомогою математико-статистичних методів: ранжування даних, визначення середніх значень, застосування кореляційного, дисперсного чи факторного аналізу. Вони дають змогу встановити достовірність зроблених висновків.

Інтерпретують одержані результати на основі конкретних психологічних теорій.

Вибір конкретного методу дослідження залежить від поставлених цілей, особливостей досліджуваних об'єктів, уподобань і досвіду дослідника.

Отже, сучасна психологія тісно пов'язана з багатьма науками. Завдяки спільним межовим проблемам з'явилося чимало нових її галузей. Водночас вона має власний предмет вивчення, специфічні завдання і спеціальні методи дослідження.

Запитання. Завдання

1. З'ясуйте місце психології в системі наук.
2. У чому полягає відмінність між біхевіоризмом і гештальтпсихологією?
3. Які причини модернізації класичного фройдизму?

4. Що є спільним у поглядах представників гуманістичної психології і діяльнісного підходу?
5. Поясніть причини процесів диференціації та інтеграції в психологічних науках.
6. Оскільки психіку безпосередньо спостерігати не можна, чи є підстави для твердження, що її можна пізнати?
7. У чому відмінність між спостереженням і експериментом?
8. Чому метод тестів не став основним у психологічних дослідженнях?
9. Обгрунтуйте необхідність кількісного оброблення експериментальних матеріалів.
10. Які галузі психологічної науки найбільше пов'язані з Вашою майбутньою професією?

Література

Анастази А. Психологическое тестирование: В 2-х т. — М., 1982.
Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1997.
Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. — М., 1982.
Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 1999.
Логвиненко А. Д. Измерения в психологии: математические основы. — М., 1993.
Максименко С **Д.** Проблема метода в возрастной и педагогической психологии// Вопросы психологии. — 1999. — № 4.
М'ясоїд П. А. Загальна психологія. — К., 1998.
Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук// Международный психологический конгресс. — М., 1969.
Психологические методы. — Л., 1976.
Психологія/ За ред. Г. С. Костюка. — К., 1968.
Психологія/ За ред. Ю. Л. Трофімова. — К., 1999.
Татенко В. А. Психология в субъективном измерении. — К., 1996.

1.3. Методологічні аспекти психології

Методологія науки — вчення про принципи побудови, методи, форми і способи наукового пізнання. її роль полягає не тільки в окресленні того, що повинна досліджувати наука, а й у відшуканні найефективніших способів пізнання суті певного кола явищ. Методологія охоплює принципи і закони певної науки, а також визначає оптимальний рівень узагальнення теоретичних знань.

I

Принципи психології

Методологічними принципами психології є загальнофілософські твердження, що, конкретизуючись, визначають предмет, стратегію і методи психологічних досліджень, а також вихідну позицію для інтерпретації одержаних результатів. Водночас свої методологічні засади має кожен напрям у психології. Від них залежать способи вирішення психологічних проблем.

Принципи, на яких ґрунтується методологія сучасної вітчизняної психології, поступово викристалізувалися в дослідженнях Л. Виготського, Б. Ананьева, С. Рубинштейна, Г. Костюка, О. Леонтьева та ін. До основних із них — детермінізму, єдності психіки і діяльності, розвитку психіки в діяльності — український психолог О. Ткаченко (нар. 1941) додав ще два — відображення і системності.

Принцип детермінізму, будучи найважливішим у матеріалістичній психології, стверджує, що психіка залежить від способу життя. Він розкриває основні причини виникнення психіки у філогенезі (історичному розвитку всього органічного світу) і онтогенезі (індивідуальному розвитку організму від народження до смерті), закономірну зумовленість психічних явищ, психічної діяльності та психічних властивостей людини.

Принцип єдності психіки і діяльності дає змогу розкривати механізми появи і функціонування психіки. Виникнувши в діяльності, психіка утворює її внутрішній, ідеальний план. У свідомості формуються динамічні моделі дійсності, за допомогою яких людина орієнтується в навколишньому середовищі. Цей принцип заклав засади об'єктивного дослідження психіки. Міміка, жести, виразні рухи, мовні висловлювання об'єктивно виражають психічні стани людини. їх аналіз і вивчення допомагають розкрити внутрішні секрети психіки індивіда.

Принцип розвитку психіки в діяльності дає змогу розглядати психіку як динамічне утворення, що постійно змінюється на різних етапах становлення особистості. Відповідно до цього принципу психіку можна правильно зрозуміти і пояснити, якщо оцінювати її як продукт розвитку і результат діяльності.

Принцип відображення означає, що всі психічні функції генетично спрямовані на відображення дійсності. Випереджуючи фізичний контакт людини з об'єктом, психічне відображення сигналізує про значущі для неї об'єкти —; воно має сигнальний характер. Образ світу, що є продуктом

відображення, орієнтує людину в середовищі, створює основу для її активності, виконуючи регулятивну функцію. Без неї психічне відображення втратило б своє значення.

Принцип системності вимагає розглядати психіку як складну систему взаємопов'язаних психічних явищ. На цій підставі О. Ткаченко вважає його узагальнюючим. Згідно з принципом системності у процесі наукового пізнання всі принципи психології треба використовувати у взаємозв'язку.

Методологічні принципи психології створюють надійну основу для вивчення психіки за умови використання науково обґрунтованих і перевірених методів пізнання.

Системність у дослідженні ЛЮДСЬКОЇ психіки

Аналітичний підхід до вивчення людської психіки, за якого психічну реальність розглядають ізольовано, відірвано від її носія, можливий (а іноді й необхідний) лише на першому етапі пізнання. Загалом він є малопродуктивним, бо будь-яка психічна якість, взаємодіючи з іншими якостями в процесі діяльності людини, розкриває свої нові аспекти й можливості. Цю обмеженість аналітичного методу долають за допомогою системного підходу, розробленого австрійським ученим Людвігом Берталанфі (1901 — 1972). Ідея системного підходу для науки не нова, хоча інтенсивно розвиватися вона почала лише в XX ст. її використали при створенні еволюційного вчення Чарлз Дарвін, при побудові періодичної системи елементів — Дмитро Менделєєв таін. Про системний характер психічних явищ говорили І. Сеченов, В. Бехтерев, німецький психолог Герман Еббінгауз (1850—1909).

У науці проблема людини є комплексною: людину вивчають як продукт біологічної еволюції і як елемент виробничих відносин. Вона належить багатьом системам дійсності, тому дуже різноманітними є її зв'язки та відносини, а значить, і якості. Психологи виділяють ті, що є предметом саме психологічного дослідження.

У філософії всі взаємопов'язані властивості поділяють на три основні види: матеріально-структурні, функціональні й системні.

Численні намагання розглядати психічні властивості як *матеріально-структурні,* характерні для вульгарного матеріалізму, не привели до розкриття їх суті. Так, неме-

цький фізіолог і філософ Якоб Молешотт (1822—1893) стверджував, що мозок виділяє думку, як печінка жовч. Граничним вираженням такого вульгаризму була френологія Ф. Галля, який намагався вивести психічні властивості людини з будови мозку.

Функціональний підхід до аналізу психічних властивостей виявився продуктивнішим. Психічні явища почали вивчати не як сталі властивості мозку, а як його функцію, що розкривається у динамічній взаємодії організму і середовища, в різних відношеннях до тих систем, в яких вона живе і з якими пов'язано її буття.

Функціональні якості невідривні від *системних,* бо будь-яку функцію об'єкта не можна зрозуміти, якщо його вивчати ізольовано від системи, елементом якої він є.

Серед різноманітних систем, в яких людина існує і які визначають її буття, найважливіші соціальна, біологічна і фізична.

1. Соціальна система. Вона є основою у формуванні соціальних якостей людини. Для індивіда основною системою, в якій реалізуються його зв'язки з іншими індивідами, що необхідні для його існування, є суспільство. Поза ним індивід не може розвиватися. Закони розвитку суспільства виявляються і втілюються в діях конкретних людей. Позиція людини в суспільстві визначає спрямованість, зміст і способи її діяльності та спілкування, тобто спосіб її життя, який впливає на розвиток психічних процесів і властивостей та становлення її як особистості.

2. Біологічна система. Про належність до неї свідчать походження людини та її біологічний розвиток протягом життя. Біологічні закони не відміняються соціальним буттям людини, але змінюються під його впливом. Питання про співвідношення біологічних і психічних процесів є одним із найважливіших, і в історії науки на нього давали різні відповіді: в одних випадках психічне ототожнювали з нейрофізіологічним, в інших — вважали прямим продовженням нейрофізіологічного. Такі спроби нічого не дали. Перспективнішим виявився підхід, за яким психічне відносно нейрофізіологічного розглядали як системну якість, що реалізується у функціонуванні мозку як цілісної системи. Отже, психічне не можна віднести ні до соціальних, ні до біологічних явищ. Водночас відокремлювати його від них теж недоцільно. Соціальні й біологічні якості людини реалізуються в її поведінці й діяльності через якості психічні.

3. Фізична система. Оскільки людина є фізичним тілом, вона водночас належить і до системи, що має свої фізичні властивості. Потреби орієнтування організму у фізичному середовищі зумовили формування в процесі біологічної еволюції органів чуття, які відображають найважливіші механічні та фізичні якості предметів і явищ світу. Подібних анатомічно спеціалізованих апаратів для безпосереднього відображення біологічних, і тим більше соціальних явищ немає. Отже, при аналізі механізмів психічної регуляції дії потрібно враховувати і фізичні якості людини. Однак, оскільки вони є специфічними, психічні якості не належать до фізичних, біологічних чи соціальних. Природу психічного можна зрозуміти лише на основі системного підходу, розглядаючи психічне у тій множині зовнішніх і внутрішніх відносин, в яких воно існує як цілісна система.

Теорія і експеримент у психологічній практиці

З розширенням та ускладненням спектра практичних завдань зростає необхідність переходу від емпіричного до теоретичного осмислення психічної реальності, до створення логічно стрункої й несуперечливої теорії. Щоб теорія успішно служила практиці, вона повинна мати відповідний рівень узагальнення і прогностичну здатність, а також ґрунтуватися на перевірених наукою фактах.

Високий рівень узагальнення, з одного боку, розширює можливості застосування, а з іншого — може призвести до втрати якісної своєрідності явищ, що розглядаються. Тому слід прагнути до такого ступеня узагальнення, щоб мати змогу враховувати особливості і спільне підґрунтя явищ дослідження. Порушення цієї вимоги робить сформульовану теорію непридатною для практичного використання. Тому чим менше початкових аксіом і вихідних тверджень покладено в основу теорії, тим вона надійніша.

Для практики важливість будь-якої теорії визначається її *прогностичною здатністю,* тобто її можливістю передбачати майбутній розвиток певних явищ на основі законів науки і з урахуванням діапазону їх застосування. У психології часто формулюють закон без визначення умов його дії. Це утруднює або робить неможливим його використання на практиці. Наприклад, при формулюванні основного психофізичного закону Вебера—Фехнера не вказують, що він неадекватно описує явища при наближенні до порогів чутливості аналізаторів.

Теорія повинна ґрунтуватися на встановлених і перевірених фактах та передбачати можливість її перевірки за допомогою експерименту, розрахунків чи логічних доведень. Порушення вимог до теорії, створення нечітких формулювань невиправдано спрощує психологічні завдання і призводить до того, що за їх виконання беруться неспеціалісти: вони часто намагаються прямо, без аналізу їх основ, переносити теоретичні висновки у практику, що не завжди можливо.

При проведенні досліджень у психології використовують різні методи. Цінність кожного з них визначається точністю і надійністю одержаних наукових фактів. Аналізуючи їх, психологи прагнуть з'ясувати внутрішні причини й механізми, що зумовлюють зміни, розкрити динаміку психічних процесів тощо. Самі собою встановлені факти ще не утворюють наукове знання, а є лише матеріалом для його побудови. Експериментально отриманий факт виявляє свою наукову цінність тільки в контексті розвитку психологічної теорії.

Завдання психолога-теоретика полягає в тому, щоб, розглянувши прояви психіки, побачити в одиничному істотне і загальне, розкрити закони розвитку психічних функцій, процесів і станів. Рівень відповідності їх реальності перевіряють експериментом і практикою. Безпосередній зв'язок психології з практикою конкретизує побудовані теоретичні абстракції, наповнює їх новим змістом й іноді спричиняє зміни типу самого психологічного знання.

За функціональною значимістю і спрямованістю виділяють споглядально-пояснювальний, емпіричний і дієво-перетворювальний типи психологічного знання.

Споглядально-пояснювальний тип формується в процесі набуття життєвого досвіду й відображає явища лише поверхово. Теоретичні уявлення при цьому запозичують з інших наук, які, однак, не відображають суті психічних явищ.

Емпіричний тип психологічних знань безпосередньо пов'язаний із практикою. Зароджуючись в споглядально-пояснювальному типі і включаючи в себе його зміст, він визначає шляхи практичного впливу на об'єкт і дає змогу виявити емпіричні закономірності.

Найвищим є *дієво-перетворювальний тип* знань. Зароджуючись в емпіричному, він дає змогу виробити об'єктивні критерії для оцінювання й аналізу емпіричних даних. У ньому виділяють предмет вивчення і розкривають його зв'язки, формують стратегію і тактику дослідження.

Він вимагає системного бачення реальності, яку вивчає. Зв'язок із практикою при цьому стає опосередкованим. У сучасній психології цей тип знань є основним.

Отже, необхідною умовою розвитку всієї системи психологічних наук є тісне поєднання теорії, експерименту і практики.

Закони психології

Теоретичні та експериментальні дослідження кожної науки спрямовані на розроблення її понятійного апарату і виявлення об'єктивних законів і закономірностей, яким підпорядковані всі процеси і явища. Закони розкривають об'єктивні, стійкі, суттєві зв'язки між явищами дійсності, їх сукупність становить зміст науки, дає змогу формулювати нові проблеми і здійснювати прогнози щодо її подальшого розвитку. Специфіка кожної науки, в тому числі й психології, відображається в характері її законів.

Виявлення і пізнання законів психології має свої особливості і труднощі, пов'язані з незвичною природою психічних явищ. Адже психічні стани суб'єкта недоступні сторонньому спостереженню. Завдання ж психології полягає в тому, щоб, користуючись об'єктивними методами, розкрити об'єктивні закони, яким підпорядковується психіка.

Психічним явищам властива динамічна мінливість. Досліджуючи багато разів той самий психічний процес, можна помітити, що завжди він залежить від певних умов і протікає по-іншому. Це не випадковість. Психічне як суб'єктивне відображення не може бути незмінним. Тому закони, які відкривають у психології, не визначають твердо і однозначно зв'язки між явищами. Це — *закони-тенденції,* в яких загальне виступає як тенденція.

У психології відомо багато законів. Деякі з них навіть виражені в строгій математичній формі. Вони відносяться до різних рівнів психічного, розкривають його різні виміри. На основі аналізу того, що в них відображено, Б. Ломов поділив їх на шість основних груп.

1. Закони, в яких відображаються відносно прості залежності, наприклад стійкі зв'язки між зовнішніми впливами і певними психічними явищами, а також між самими явищами. Зокрема, це основний психофізичний закон Вебера—Фехнера, згідно з яким інтенсивність відчуття прямо пропорційна логарифму сили подразника.

2. Закони, які розкривають динаміку психічних процесів у часі. Один із них — закон перцепції, відкритий М. Ланге. Він відображає закономірну послідовність фаз процесу сприймання: зоровий перцептивний образ розгортається фазами — від грубого розрізнення загальних пропорцій предмета і його положення до формування диференційованого і завершеного образу.

3. Закони, що характеризують структуру психічних явищ. Прикладом може бути сучасне уявлення про пам'ять. Спочатку її розглядали як просту однорідну функцію. Однак у процесі дослідження виявилося, що вона є складною системою, яка включає певну структуру сховищ інформації, їх реорганізацію, а також потоки інформації та процеси керування ним.

4. Закони, в яких фіксується залежність ефективності поведінки людини від рівня її регуляції. Наприклад, закон Йеркса—Додсона, що обґрунтовує залежність успішного розв'язування задач від рівня мотивації. Згідно з ним існує певний рівень мотивації, за якого продуктивність виконання завдань є найвищою. Подальше зростання мотивації не підвищує (а іноді знижує) продуктивність.

5. Закони, які стосуються психічного розвитку людини, що розглядається в масштабі її життя. Прикладом є закон про нерівномірність (гетерохронність) розвитку психічних функцій в окремі періоди і протягом усього життя людини.

6. Закони, в яких розкриваються основи різних психічних властивостей людини. Зокрема, залежність психічних якостей людини від її діяльності в системі суспільних відносин.

Ця класифікація не є остаточною і незмінною: психологія як наука перебуває в постійному розвитку, виявляючи раніше невідомі психічні факти, формулюючи нові закони, уточнюючи відомі. Закони кожної групи виявляють суттєві стійкі зв'язки лише в певній площині. Тому жоден із них не є універсальним — він є вузьким, неповним і наближеним і має свої межі застосування. Ось чому строгий науковий підхід до розвитку психології вимагає не тільки виявити об'єктивний закон, а й установити умови та межі його дії.

Методологія сучасного психологічного пошуку значною мірою визначена теперішнім станом і зв'язками психології з іншими науками. Сучасне дослідження характеризується комплексністю, тобто наявністю багатьох міждисциплінарних зв'язків. Філософія, соціологія, фізіо-

логія та інші дисципліни привносять своєрідність у систему методів і результатів психологічних досліджень. Однак психічне не зводиться ні до соціального, ні до фізіологічного.

Запитання. Завдання

1. Визначте суть понять «методологія», «метод» та «методика» і взаємозв'язки між ними.
2. Чому потрібне системне вивчення психіки людини?
3. Чому психічні властивості людини не можна звести лише до матеріально-структурних?
4. Охарактеризуйте системи, що визначають буття людини.
5. Яка відмінність між об'єктом і предметом дослідження в психології?
6. Які вимоги до теорії ставить психологічна практика?
7. У чому полягає складність виявлення психологічних законів?
8. Чому не всі психологічні закони можна виразити за допомогою математичних формул?
9. Наведіть приклади використання системного методу у психології.
10. Проаналізуйте групи психологічних законів і доведіть, наскільки така класифікація є повною.

Література

Анциферова Л. И. Методологические принципы и проблемы психологии// Психологический журнал. — 1982. — Т. 3. — № 2.

Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологической концепции Б. Ф. Ломова// Психологический журнал. — 1987. — Т. 18. — № 1.

Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психологии// Психологический журнал. — 1982. — Т. 3. — № 1.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.

Платонов К. К. Системные качества психических явлений// Психологический журнал. — 1982. — Т. 3. — № 2.

Рубинштейн С Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.

2.

Особистість у діяльності і спілкуванні

2.1. Психологічні основи діяльності людини

Людина існує, розвивається і формується як особистість завдяки активній взаємодії з навколишнім середовищем, яка відбувається у формі діяльності. Бездіяльна особистість неможлива, бо вона має потреби, які необхідно задовольнити.

Сутність діяльності

Сутність діяльності стає зрозумілою, якщо її розглядати як найвищий етап розвитку активності.

Активність і діяльність. Активність є атрибутом живої матерії, що забезпечує її життєво важливі зв'язки з навколишнім світом. Постійна мінливість зовнішніх умов ще на ранніх стадіях філогенезу зумовила виникнення активних психічних форм, що управляють практичною взаємодією живого організму з навколишнім предметним середовищем. Уже прості одноклітинні організми, щоб жити, повинні здійснювати обмін речовин із середовищем. Джерелом їх активності є потреби, що спонукають до дій у певному напрямі.

Потреба — стан живого організму, який виражає його залежність від об'єктивних умов існування та розвитку і спонукає до активності відносно цих умов.

Активність тварини є біологічно заданою і обмеженою біологічними об'єктами. У вроджених програмах її поведінки закладено форми активності й ніби наперед визначено коло речей, що можуть стати об'єктом її потреб. Тому поведінка тварини має біологічно доцільний, пристосувальний характер.

Іншою є людська активність. Предмети природи перестають бути для людини засобами безпосереднього задоволення потреб — для цього за допомогою знарядь праці вона видозмінює їх. Отже, у людини задоволення потреб є активним цілеспрямованим процесом оволодіння певною формою діяльності, зумовленою суспільним розвитком.

Характерною особливістю активності є її належність людині, без якої активність існувати не може. Відмінність активності від діяльності полягає в тому, що активність витікає з потреби в діяльності, а діяльність — з потреби в певному об'єкті. Активність починає виявлятися вже на етапі підготовки до діяльності й існує в діяльності, надаючи їй якісної своєрідності. Тому діяльність часто тлумачать як активність живого організму, спрямовану на задоволення його потреб.

Види потреб. Людські потреби, що є джерелом активності, дуже різноманітні. У процесі їх задоволення вони постійно змінюються, їх кількість зростає. Причиною цього є незавершеність форм продуктів людської діяльності, що постійно вдосконалюються. Це спричинює зміну потреб, які породжують нові форми активності.

Потреби людини мають і особистий, і суспільний характер. Навіть у задоволенні суто особистої потреби внаслідок суспільного поділу праці опосередковано бере участь багато людей. Так, при задоволенні потреби в їжі хліб виступає як уречевлена праця агрономів, трактористів, комбайнерів, мельників, пекарів та ін.

Усю різноманітність людських потреб класифікують за походженням і за характером предмета.

За своїм походженням потреби бувають природні й культурні.

До *природних потреб* відносять ті, що є життєво необхідними для людини, незадоволення яких протягом тривалого часу може призвести до загибелі організму. Так, усім людям властиві природні потреби в їжі, сні, одязі, житлі, особі протилежної статі тощо. Хоча перелік природних потреб людини залишається сталим протягом усього періоду її історичного розвитку, за своєю психологічною суттю вони докорінно відрізняються від природних потреб

тварин. До того ж змінюються способи і знаряддя їх задоволення, а також самі потреби.

У *культурних потребах* виявляється залежність активної діяльності людини від продуктів культури. Наприклад, удосконалення знарядь праці (комп'ютер, робототехніка) вимагає більшої активності, ставить вищі вимоги до психологічних, зокрема інтелектуальних, особливостей. До об'єктів культурних потреб відносять предмети, необхідні як для задоволення природних потреб (тарілка, ложка тощо), так і для спілкування, громадського життя людини (книга, радіо, телевізор тощо). Культурні потреби з розвитком суспільства також змінюються.

За характером предмета потреби поділяють на матеріальні й духовні.

У *матеріальних потребах* виявляється залежність людини від предметів матеріальної культури (потреба в житлі, одязі та ін.), *у духовних* — залежність від продуктів суспільної свідомості. Обидва види потреб тісно пов'язані між собою. Так, для задоволення духовних потреб використовують матеріальні предмети (газети, книги, телевізор та ін.), і навпаки — виготовлення речей, що задовольняють, наприклад, матеріальну потребу в одязі відповідно до традицій певної культури, потребує знань, які можна здобути, читаючи книги і т. ін.

Отже, природна за походженням погреба може бути за предметом матеріальною, а культурна за походженням — матеріальною або духовною.

У потребах залежність людини від умов існування активно проявляється як мотивація поведінки чи діяльності. Причому не сама потреба, а суспільно встановлені форми її задоволення визначають поведінку людини. Наприклад, побачивши в магазині предмет, необхідний для задоволення певної потреби, людина не кидається на нього, як хижак на здобич, а здобуває у той спосіб, який прийнятний у суспільстві (спочатку роздивляється товар, дізнається про ціну, оплачує і тільки після цього одержує куплену річ).

Особливості людської діяльності. На відміну від поведінки тварин, яка цілком залежить від безпосереднього оточення, активність людини регулюється вимогами суспільства. Для характеристики такої форми людської поведінки використовують термін «діяльність».

Відмінність діяльності від активності тварини полягає в тому, що зміст діяльності визначається не потребою, яка її спричинила, а метою, на досягнення якої вона спрямована. Зумовлена потребою діяльність скеровується усвідомлюваною метою як регулятором активності.

Діяльність *— внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомлюваною метою.*

Інші аспекти діяльності, зокрема її мотиви і способи здійснення, можуть усвідомлюватися, не усвідомлюватися або усвідомлюватися частково.

Якщо мета не усвідомлюється, то немає й діяльності. Є лише імпульсивна поведінка. Життєвий смисл свідомості не був би виправданий, якби вона не була пов'язана з діяльністю. Виникнувши, свідомість не функціонує поза діяльністю людини, а справляє на неї певний вплив. С. Рубінштейн, формулюючи принцип єдності свідомості й діяльності, підкреслював, що основний позитивний сенс тези про єдність свідомості й діяльності полягає в утвердженні їх взаємозв'язку і взаємозумовленості: діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ті, здійснюючи регуляцію діяльності, є умовою її адекватності.

Основною характеристикою діяльності є її предметність. Діяльність завжди спрямована на певний об'єкт, на перетворення його властивостей. Тому вислів «безпредметна діяльність» позбавлений будь-якого сенсу.

Психологічна структура діяльності

Аналіз психологічної структури діяльності найчастіше здійснюють, послуговуючись мотиваційним і операційним підходами. їх основи закладено в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьева та ін.

Мотиваційний підхід до аналізу діяльності. Передбачає виділення таких складових діяльності, як потреба, мета і мотив.

Першопричиною діяльності є *потреба* — неусвідомлюваний стан організму, який ще не має конкретного предметного вираження. Вона виникає як своєрідний сигнал про те, що для нормальної життєдіяльності чогось не вистачає. При цьому людина переживає певний дискомфорт. Усвідомлення цього стану зумовлює виникнення мети.

Мета (ціль) — ідеальний образ об'єкта, який у свідомості задовольняє потребу, що виникла. Тобто мета є тим,

чого в певний момент немає, що буде досягнуто в майбутньому за допомогою певної дії. Вона може бути близькою або далекою. Далека мета завжди конкретизується близькими цілями.

Іноді потреба відразу спонукає людину до діяльності, тобто породжує *мотив* — те, що спонукає до діяльності й надає їй специфічних рис у виборі засобів і способів досягнення мети. Мотивами можуть бути потреби, інтереси, емоції, переконання та ідеали. Найчастіше роль мотиву відіграє активний аспект мети. Різноманітність діяльності породжує різноманітність мотивів. Як і мета, вони бувають близькими і далекими, особистими і суспільними. Залежно від наявних мотивів люди по-різному ставляться до діяльності.

Для одержання кінцевого об'єкта, який реально може задовольнити наявну потребу, необхідні також предмет і засоби діяльності.

Предмет діяльності — об'єкт або сукупність об'єктів, перетворюючи які, можна досягти поставленої мети. Якщо метою діяльності було приготування якоїсь страви, то предметом діяльності є продукти, з яких її готують.

Засоби діяльності є інструментальним аспектом активності. До них відносять необхідні для діяльності знаряддя, а також відповідні знання, навички і вміння.

Операційний підхід до аналізу діяльності. За такого підходу діяльність аналізують із точки зору її моторних компонентів. Мета, на досягнення якої спрямовується діяльність, як правило, є віддаленою. Тому досягнення її передбачає послідовне виконання людиною часткових завдань, які постають перед нею під час руху до цієї мети. Наприклад, випускник школи поставив собі за мету оволодіти професією інженера-конструктора. Для цього йому потрібно спочатку успішно закінчити навчання в школі, скласти вступні іспити у вуз та семестрові екзамени, зробити і захистити дипломний проект.

Будь-який відносно завершений елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної мети і підпорядкований загальному мотиву діяльності, називають *дією*. Дія є моторною функцією живого організму. Усяка конкретна діяльність є сукупністю дій. Кожна дія складається із системи рухів, тобто операцій, підпорядкованих завданню, що виконується в конкретних умовах. Серед великої кількості людських дій (трудових, комунікативних та ін.) найпоширенішими є *предметні дії,* що спрямовані на зміну стану чи властивостей предмета. їх аналіз

показує, що, попри зовнішню різноманітність, усі вони, як правило, складаються з трьох простих елементів — «взяти», «перемістити» і «відпустити», — поєднаних з допоміжними рухами корпуса тіла, ніг і голови. У різних видах рухів ці елементи розрізняються особливістю поєднання, траєкторією, силою, швидкістю, амплітудою і тим, якими частинами тіла їх виконують.

Разом із предметними в діяльності людини беруть участь рухи, що забезпечують переміщення, комунікацію, зберігають положення тіла. Виконання рухів безперервно контролюється і коригується шляхом зіставлення його виконання з кінцевою метою дії. Однак як саме це відбувається, поки що не з'ясовано, хоча відомо, що певну роль відіграє сенсорний контроль. Про це свідчать досліди з призматичними окулярами Меньє, що повертають відображені об'єкти на 180 градусів. Вони допомогли встановити, що система рухів, із яких складається дія, регулюється її метою. Отже, створена в мозку модель майбутнього результату керує дією і коригує її. Такий висновок підтверджують результати досліджень вітчизняних фізіологів П. Анохіна, Миколи Бернштейна (1896—1966) та ін.

Створення ідеальної моделі майбутнього результату можливе на тій підставі, що об'єкти мають істотні властивості, які однаково виявляються в різних умовах. їх наявність дає змогу передбачити розвиток подій у майбутньому. Тоді внутрішня ідеальна діяльність ніби випереджує зовнішню предметну. Предметні дії над об'єктами замінюються психічними операціями над істотними властивостями об'єктів.

Процес переходу від зовнішньої (реальної) дії до внутрішньої (ідеальної) є інтеріоризацією. Детально його вивчали Ж. Піаже, Л. Виготський та ін.

Інтеріоризація надає психіці людини змогу оперувати образами предметів, яких «немає в полі зору». Відірвавшись від матеріального носія, індивід за допомогою образу може вільно переміщуватися в просторі й часі, оперувати образами минулого чи створювати образи майбутнього. Важливу роль при цьому відіграє слово, що містить у собі значення речей, їх істотні властивості і способи оперування ними. Отже, в діяльності тісно поєднані її зовнішній (фізичний) і внутрішній (психічний) аспекти. За аналогією до інтеріоризації перехід внутрішніх психічних актів у зовнішній план, в конкретну предметну діяльність називається *екстеріоризацією.*

Освоєння діяльності

Освоєння діяльності відбувається через освоєння дій, за допомогою яких вона реалізується. У кожній дії виділяють *моторні* (рухові), *сенсорні* (чуттєві) і *центральні* компоненти, що відповідно здійснюють її виконання, контроль і регулювання.

Способи виконання, контролю і регулювання дій, які використовує людина в процесі діяльності, називають *прийомами діяльності*. Залежно від поставленої мети і рівня оволодіння діяльністю кожну з цих функцій людина усвідомлює неоднаково.

Для характеристики рівня автоматизації і усвідомлення окремих рухів, які входять до складу дій, використовують термін «навичка», а дії, які виконуються в умовах, що постійно змінюються і характеризуються високим рівнем усвідомлення, позначають терміном «уміння». Навичка є складовою уміння.

Навичка. Оволодіння дією може відбуватися по-різному. Залежно від мети в одних випадках людина сама конструює необхідну дію шляхом «сліпого» поєднання різних рухів, в інших — вона ніби «присвоює» її, наслідуючи зразки її виконання іншими людьми.

Перший шлях складний і довгий, пов'язаний зі значними труднощами і можливістю неуспіху. Другий приводить до мети швидше. Тут освоєння дії розпочинається зі сприймання зразка її виконання. Спостерігаючи за виконанням дії й слухаючи словесні настанови, людина намагається виділити її основні моменти, опорні орієнтири, запам'ятати її етапи і особливості. В неї створюється рухове уявлення дії. При цьому в головному мозку формується її своєрідна нервова модель. Щоб виконати цю дію, людині потрібно сприйнятий образ і словесні настанови перекласти мовою *моторики* (сукупністю рухів).

Перші спроби виконання дії, тобто практичної реалізації нервової моделі, важкі: затрачується багато часу і зусиль, допускається багато помилок, найчастіше вони й завершуються безрезультатно. Як влучно стверджується в народному прислів'ї — «перший млинець завжди глевкий». Пробуючи повторно виконати дію, свідомо зауважуючи і виправляючи помилки, людина починає підмічати її рухові особливості, в неї з'являються рухові відчуття, необхідні для регуляції дії. Щоб закріпити дію, людина виконує її багато разів, тобто вправляється.

Вправляння *— багаторазове виконання певних дій чи видів діяльності з метою їх освоєння, яке грунтується на розумінні й супроводжується свідомим контролем і коригуванням.*

У процесі вправляння відбуваються зміни в прийомах виконання дії: зменшується кількість помилок, поступово відсіюються зайві рухи. При цьому дія ніби згортається, прискорюється, полегшується її виконання, рухи стандартизуються, зростає їх автоматизація, отже, формується навичка.

Навичка *— часткова автоматизація виконання і регулювання доцільних рухів.*

Основою для формування навичок є стереотипність умов, у яких відбувається вправляння. Навички виробляють і у тварин шляхом дресирування. Але якщо навички тварини є несвідомими умовними рефлексами, то у людини це свідомо автоматизована дія, у якій свідомість звільняється від контролювання за виконанням прийомів дії, переключається на ціль і умову дії.

Психологічні дослідження нейродинаміки мозкових процесів, що відбуваються під час формування навичок, показали, що при виконанні людиною вправ в умовах, які стереотипно повторюються, в корі головного мозку утворюється *динамічний стереотип* (впорядкована система умовних реакцій). Функціонування навичок ґрунтується переважно на першосигнальних динамічних стереотипах, що працюють за мінімального контролю з боку другої сигнальної системи.

У процесі формування навички в її структурі відбуваються певні зміни, пов'язані з процесом автоматизації. Змінюються передусім прийоми:

1) виконання дії — зайві рухи, які в процесі вправляння не отримують позитивного підкріплення, відсіюються; дія згортається, виконується легше, вправніше і швидше;

2) сенсорного контролю за процесом виконання — поступово сфера зорового контролю звужується, його функції передаються м'язовому контролю;

3) центральної регуляції дії — увага переміщується з процесу виконання дії на його результат; внаслідок цього значно зменшується кількість помилок.

Формування кожної навички не є самостійним ізольованим процесом — воно відбувається в системі навичок, якими вже володіє людина. Одні з них полегшують формування нової навички, інші заважають, деякі його видозмінюють. Це явище називають *взаємодією навичок*.

Загальна особливість вироблення навички полягає в тому, що людина кожне нове завдання намагається вико-

нувати вже відомим способом, використовуючи сформовані прийоми діяльності. Успішність такого перенесення способів діяльності залежить від ступеня схожості проблем з точки зору способів їх вирішення.

Якщо об'єкти або умови двох дій людина сприймає як схожі, в той час як насправді вони різні за прийомами виконання, контролем і регуляцією, то використання раніше засвоєних прийомів діяльності є неефективним. Щоб виявити їх помилковість і замінити іншими, потрібні час і зусилля — тоді формування нової навички затримується й ускладнюється. Негативний вплив існуючої навички на формування нової називається *інтерференцією навичок* (негативним перенесенням). Так, перехід у деяких країнах з лівостороннього руху автомобілів на правосторонній тривалий час супроводжувався автомобільними аваріями, оскільки навичка лівосторонньої їзди негативно впливала на формування навички правостороннього руху.

Якщо об'єкти або умови обох дій різні, в той час як дії схожі за прийомами виконання, контролем і регулюванням, то формування нової навички полегшується і прискорюється. Позитивний вплив навички, що сформувалася раніше, на формування нової називається *індукцією навичок* (позитивним перенесенням).

Проблема перенесення має не тільки велике практичне значення — вона є фундаментальною психологічною проблемою. Це стосується перенесення і навичок, і умінь.

Уміння. Для успішної діяльності потрібні не тільки навички як частково автоматизовані дії, що лише контролюються свідомістю, а й цілком усвідомлені дії, які спираються на знання. Такі дії прийнято називати уміннями.

> ***Уміння*** *— зумовлена знаннями і навичками ГОТОВНІСТЬ ЛЮДИНИ успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання.*

У зарубіжній науці не існує чіткого розмежування між умінням та навичкою. Вітчизняні психологи вважають, що прикметною ознакою вміння є використання правильних прийомів і способів діяльності в нових чи радикально змінених умовах шляхом свідомого і цілеспрямованого застосування відповідних знань у процесі виконання завдань.

Фізіологічною основою вміння є структура умовних зв'язків, яка складається зі зв'язків другої сигнальної системи, в якій представлено знання людини, і міжсистемних зв'язків, завдяки яким комплекси збуджень, викли-

каві словом, можуть динамічно передаватись у першу сигнальну систему.

Якщо в навичках знання використовуються лише на етапі формування, а потім дія виконується на основі стереотипу, то для вмінь характерним є застосування знань і на етапі функціонування.

Уміє той, хто знає, як виконувати певну діяльність, і нолодіє відповідними технічними прийомами (навичками). Формування вміння може відбуватися двома шляхами. У першому випадку людині дають певну систему знань і ставлять перед нею завдання. Вона повинна сама знайти шляхи його виконання. Вдаючись до різних спроб і допускаючи помилки, людина шукає необхідні орієнтири, способи опрацювання інформації, прийоми діяльності. Такий підхід здебільшого реалізується в умовах шкільного навчання, хоча він є недостатньо ефективним. Другий шлях полягає в тому, що наставник (учитель) дає учню певне завдання і керує його психічною діяльністю так, щоб він самостійно здобував і застосовував наявні знання. Такий шлях називається проблемним навчанням.

Отже, залежно від поставленої мети основні засоби діяльності (навички і вміння) формуються по-різному. Виробляють і закріплюють навички шляхом повторення в незмінних умовах діяльності, а для формування вмінь умови діяльності слід увесь час змінювати.

Основні види діяльності

Свідома активність людини формується і виявляється в діяльності, яка відбувається в певній системі відносин з іншими людьми. Результати діяльності впливають на світ, що оточує людину, долі інших людей. Діяльність формує особистість людини, яка виражається знову ж таки в діяльності. Життя людини — це постійна зміна різних видів її діяльності. З усієї їх різноманітності три види мають найбільший вплив на розвиток особистості. Це гра, навчання і праця. Генетично змінюючи одна одну, вони співіснують протягом усього життя людини.

Гра. Вона є найпростішим видом діяльності. У грі розпочинається формування людини як особистості, суб'єкта діяльності. Це форма прояву активності дитини. Метою гри є сам процес, а не практичні результати. У психічному розвитку дитини вона є засобом, що дає змогу в доступній формі оволодіти способами діяльності дорослих. Заміщуючи реаль-

ні об'єкти певними символами, предметами, дитина імітує діяльність, щоб урешті-решт самій стати її суб'єктом.

У перших іграх помітною є керівна роль дорослого. Він розкриває функціональну роль іграшки. Наслідуючи дії дорослого, дитина починає гратися самостійно. Згодом ініціатива гри переходить до дитини.

З розвитком дитини змінюються також її ігри. Протягом перших двох років життя вона опановує рухи і дії з предметами, що її оточують, — так виникають *функціональні ігри*. У них дитина відкриває нові, незнайомі їй властивості предметів і способи дій із ними. Важливе значення при цьому має оволодіння мовою.

Складнішими є *конструктивні ігри,* в яких дитина починає осмислювати значення предметів та їх зв'язки. Функціональні та конструктивні ігри належать до розряду *маніпулятивних*.

На третьому-четвертому році життя з'являються *сюжетно-рольові ігри,* за допомогою яких дитина включається в колективні стосунки. У цих іграх, виконуючи певну роль, вона привчається діяти за правилами, що розвиває дисциплінованість, витримку, наполегливість тощо. У грі розвиваються і її психічні властивості. Підбираючи ігри, можна цілеспрямовано впливати на розвиток різних психічних якостей — уваги, сприймання, пам'яті, волі та ін. Сюжетно-рольові ігри полегшують перехід до нового типу ігор — *ігор за правилами,* де поведінку регламентують уже абстрактні вимоги.

На п'ятому-шостому році, перед вступом дитини до школи, особливо важливими є *дидактичні ігри,* за допомогою яких дорослі поступово залучають дітей до процесу навчання.

Навчання. Це активний процес спрямування діяльності й поведінки дитини на опанування нею суспільно-історичного досвіду людства. Його виділення в самостійний вид діяльності відбулося внаслідок ускладнення людської праці, застосування засобів виробництва, що постійно вдосконалювалися, для використання яких було потрібно багато знань, навичок і вмінь. Навчання є підготовкою до трудової діяльності і водночас — провідним видом діяльності школярів, студентів, аспірантів.

Навчання не є простим передаванням знань від учителя до учня. Це процес активного оволодіння знаннями, навичками і вміннями під керівництвом наставника. Навчання повинно мати розвиваючий характер. Повідомляючи учням знання, вчитель має навчати їх спостерігати, порівнювати, аналізувати, виражати свої думки за допомогою мови. Так учні навчаються самостійно мислити і здобувати нові знання.

Життєвий досвід свідчить, що, переходячи від навчання до практичної діяльності, і в науці, і на виробництві людина утримується на рівні вимог часу, якщо вона постійно працює над собою, тобто весь час навчається самотужки.

Праця. Це вид діяльності, метою якого є створення суспільно корисного продукту. При цьому не суттєво, чи потрібний людині вироблений нею продукт. Важливо, щоб він був потрібний суспільству. Це означає, що цілі діяльності людини визначають не особисті, а суспільні потреби. Отже, трудова діяльність за своєю природою є суспільною: її формують і спрямовують потреби суспільства.

Будь-яка діяльність є суспільною і за своїм характером. Завдяки поділу праці жодна людина не виробляє всього того, що їй потрібно, майже ніколи не бере участі у виробництві продуктів від початку до кінця. Тому потреби людини задовольняються не її власною працею, а працею всього суспільства. Характер їх задоволення визначає система виробничих відносин, що панують у суспільстві.

Отже, виникнення і розвиток різних видів діяльності у людини є складним і тривалим процесом. Перехід від одного виду основної діяльності до іншого зумовлений зміною суспільного становища людини.

Запитання. Завдання

1. У чому принципова відмінність діяльності людини від складних форм поведінки тварин?
2. Дайте характеристику взаємозв'язків між основними компонентами діяльності.
3. Як співвідносяться зовнішні (предметні) й внутрішні (розумові) дії в процесі їх становлення?
4. Здійсніть графічне зображення процесу засвоєння навички.
5. Яку роль відіграє свідомість при формуванні навичок і вмінь?
6. Чи існує взаємодія вмінь?
7. Чим відрізняється вміння від навички?
8. Встановіть риси схожості і відмінності, які існують у грі дітей і діяльності дорослих.
9. Відома давня легенда про майстрів, які зносили каміння на місце майбутнього будівництва. Коли одного з них запитали, що він робить, той сказав: «Хіба не бачите, я тягаю каміння». Другий на це запитання відповів: «Я стараюся заробити собі на хліб». Третій відповів: «Я

будую дім, де житимуть люди». Поясніть причину відмінностей у відповідях майстрів. Чим зумовлене це явище?

10. Підберіть із переліку ознаки, властиві кожному з трьох понять _ «діяльність», «дія», «рух»: пізнавальний, теоретичний, перцептивний, імпульсивний, практичний, трудовий, розумовий, навчальний, предметний, природжений, вольовий, ігровий, цілеспрямований, громадський, реальний, внутрішній.

Література

Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М., 1980.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

Давыдов В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности// Психологический журнал. — 1992. — № 2.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1982.

Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. — М., 1973.

Никуленко О. А. Некоторые проблемы теории деятельности// Вопросы психологии. — 1984. — № 4.

Степанов О. М. Перенос знань і вмінь як проблема педагогічної психології// Наукові записки Тернопільського педуніверситету. Серія «Педагогіка і психологія». — 1997. — № 1(3).

Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.

Эльконин Д. Б. Теория игры. — М., 1972.

2.2. Спілкування

Спілкування належить до базових категорій психології. Його соціальна функція полягає в тому, що воно є засобом передавання суспільного досвіду. Завдяки спілкуванню утворюються спільноти людей, в яких налагоджується взаємодія і виробляються соціальні норми поведінки.

Сутність спілкування

Наприкінці XX — на початку XXI ст. у психологічній науці посилюється увага до методологічних, теоретичних і експериментальних проблем психології спілкування. Це спричинено тим, що без глибокого наукового розуміння процесу спілкування неможливо створити загальну теорію формування психіки людини та її розвитку як особистості, розробити науково обґрунтовані методичні ре-

комендації для практичної роботи у сферах навчання і виховання, праці, дозвілля, охорони здоров'я. Тому спілкування є базовою категорією психологічної науки.

Люди постійно взаємодіють між собою, що є необхідною передумовою задоволення їх потреб. Жодна людська спільнота не може ефективно діяти, якщо індивіди, які до неї належать, не встановлять між собою контакт і не досягнуть належного взаєморозуміння. Вся історія людства є історією взаємодії людей. Однією з найважливіших форм такої взаємодії є спілкування.

> ***Спілкування*** *— процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні інформацією пізнавального чи емоційно-оцінного характеру.*

У спілкуванні реалізується потреба однієї людини в іншій. Через нього люди організовують різні види теоретичної та практичної діяльності, обмінюються інформацією, досягають взаєморозуміння, взаємно впливають одне на одного, формують свій світогляд. У спілкуванні вони розвиваються фізично і духовно, формуються як суспільні суб'єкти.

Діяльність і спілкування. Поширеним є розуміння спілкування як діяльності. Про це свідчать такі часто вживані вирази, як «комунікативна діяльність», «діяльність спілкування», «спілкування як вид діяльності» тощо. При цьому на процеси спілкування намагаються поширювати теоретичні твердження, розкриті при вивченні предметно-практичної діяльності.

Проте аналіз спілкування тільки в системі понять діяльності має труднощі. Так, одним із найважливіших чинників діяльності є мотив. Коли розглядати навіть найпростіший варіант спілкування між двома індивідами, то виявляється, що кожен із них, вступаючи в спілкування, має свій мотив. Ці мотиви, як і цілі, не збігаються. Виникає питання: чий мотив стає мотивом їх спілкування? Відповідаючи на нього, слід врахувати, що мотиви і цілі в спілкуванні можуть як зближуватися за змістом, так і віддалятися. Отже, вже із самого початку виявляється неможливість аналізувати спілкування в поняттях діяльності. Не менші труднощі виникають і при визначенні суб'єкта і об'єкта. Ось чому спілкування як процес є не тотожним діяльності і потребує специфічного підходу.

Виконуючи спільну діяльність, індивід об'єднується з іншими людьми, спілкується з ними, добивається взаєморозуміння, повідомляє якусь інформацію, одержує повідом-

лення від інших. При цьому спілкування є частиною діяльності, її інформаційним аспектом, комунікацією. Це спілкування першого роду.

Але, створивши продукт (машину, пісню, книгу), куди ввійшло спілкування як комунікація, людина через нього представляє свою індивідуальність іншим людям, продовжує себе в інших. Створений предмет одночасно є і предметом діяльності, й засобом утвердження людини в суспільному житті, бо його виготовили для інших людей. Він опосередковує стосунки між людьми: спілкування стає виробництвом спільного продукту — у ньому втілюються частини Я виробника й споживача. Це спілкування другого роду. Якщо спілкування першого роду було частиною спільної діяльності, то щодо спілкування другого роду ця діяльність є істотним аспектом. Отже, спілкування і діяльність утворюють нерозривну єдність.

Функції та структура спілкування

Потреба у спілкуванні є первинною потребою людини. Завдяки спілкуванню відбувається згуртування людей, виробляються норми поведінки, узгоджуються спільні дії, передається суспільно-історичний досвід. Щоб повніше оцінити вплив спілкування на розвиток суспільства, вчені намагаються встановити його функції, виділити і вивчити окремі його аспекти.

Функції спілкування. Найважливіші функції спілкування виділяють, аналізуючи його роль на індивідуальному рівні суспільного буття людини. У характеристиці спілкування здебільшого виділяють три класи функцій: інформаційно-комунікативні, регулятивно-комунікативні й афективно-комунікативні.

До *інформаційно-комунікативних функцій* належать процеси формування, передавання і прийняття інформації. Під час формування вирівнюються відмінності у вихідній інформованості людей, що вступають у спілкування. На етапі передавання значень спілкування є інформуванням, інструктажем, навчанням тощо. На рівні прийняття реалізується прагнення індивідів зрозуміти один одного. Тут спілкування спрямоване на оцінювання досягнутих результатів (згода, незгода, порівняння поглядів).

Щодо цього класу функцій існує багато ще нез'ясованих питань. Наприклад, як відбувається трансформація

сприйнятого зорового образу в мовне повідомлення, і навпаки, як у людини, що сприйняла мовне повідомлення, ця інформація трансформується в зоровий образ.

Регулятивно-комунікативні функції безпосередньо пов'язані з регулюванням поведінки. Завдяки спілкуванню людина має змогу регулювати не тільки свою поведінку, а й поведінку інших людей, разом із тим відчуваючи регулятивні впливи з їх боку. Відбувається взаємне узгодження дій. У взаємному регулюванні формуються і виявляються властиві спільній діяльності особливості (сумісність людей, їх узгодженість у діях), взаємно стимулюється і коригується поведінка. З цим класом функцій пов'язано наслідування, навіювання, переконання та ін.

Афективно-комунікативні функції характеризують емоційну сферу людини. Усе багатство емоцій людей виникає і розвивається в умовах їх спілкування. Потреба в спілкуванні часто виникає у зв'язку з бажанням змінити свій емоційний стан. Специфічною особливістю спілкування є груповий емоційний стан.

Аспекти спілкування. Оцінити важливість спілкування у житті й діяльності людей неможливо без виявлення і вивчення його окремих аспектів. На основі класів функцій сучасний російський психолог Галина Андреева (нар. 1924) запропонувала розглядати *комунікативний* (обмін інформацією), *інтерактивний* (міжособистісна взаємодія) та *перцептивний* (сприймання один одного партнерами по спілкуванню і досягнення взаєморозуміння) аспекти спілкування.

Залежно від характеру діяльності, в процесі якої відбувається спілкування, від сфери громадського життя і дистанції спілкування між індивідами може переважати якийсь один аспект. Кожен із них характеризується певним набором прийомів. Проте існують й універсальні прийоми спілкування, застосування яких є ефективним у різних сферах життєдіяльності людини: привітність, тактовність, щирість, почуття гумору значущі для будь-якого виду спільної діяльності. Це означає, що соціально-психологічна підготовка людей повинна бути спрямована передусім на розвиток саме універсальних складових спілкування. Однак ці прийоми є необхідними, але недостатніми для успішності спілкування. Труднощі в задоволенні потреби в спілкуванні через незнання адекватних контексту прийомів можуть сприяти появі шкідливих звичок, наприклад куріння, вживання алкоголю, як засобів, що ніби знімають напруженість.

Структура спілкування. Спілкування є структурно складним, багаторівневим феноменом, в якому виділяють макро-, мезо- та мікрорівень.

На макрорівні спілкування розглядають як найважливіший аспект способу життя індивіда. Цей рівень передбачає вивчення розвитку спілкування протягом життя людини, виявлення основного змісту діяльності, кола осіб, з якими переважно вона спілкується, соціальних груп, до яких належить, тощо. Цей рівень є основним у дослідженні особистості, спрямованості її діяльності, мотиваційної сфери і міжособистісних стосунків.

На мезорівні вивчають контакти, в які вступають люди при виконанні певних завдань чи спілкуванні на певну тему. Реалізація теми може потребувати одного контакту чи декількох зустрічей. Спілкування в межах певної теми обмежене у часі: воно має початок і кінець, тобто є процесом. Залежно від завдання чи обраної теми загальна картина спілкування виявляється дуже своєрідною за формою і способами.

Мікрорівень охоплює окремі акти спілкування, які є його елементарними одиницями. Таким актом спілкування може бути «питання — відповідь», потиск рук, багатозначний погляд — мімічний рух у відповідь та ін. За допомогою елементарних актів реалізуються теми, з яких складається вся система спілкування особистості в певний період її життя.

Спілкування як обмін інформацією

Існує дуже багато засобів передавання інформації партнеру по спілкуванню. До них належать мовлення, паузи в мовленні, якість голосу, тональність, жести, міміка, пантоміміка, сміх, контакт очей у візуальному спілкуванні та ін. їх поділяють на дві групи — вербальні (словесні) й невербальні.

Вербальна (словесна) комунікація. Одним із основних засобів людського спілкування є *мова* — система словесних знаків, які використовуються як форма існування, засіб засвоєння і передавання суспільно-історичного досвіду людства.

Володіючи мовою, люди обмінюються думками, розуміють одне одного і взаємодіють. її розуміє як *комунікатор* (той, хто повідомляє інформацію, кодуючи її в словах), так і *реципієнт* (той, хто приймає повідомлення і декодує

Його). Якщо комунікатор і реципієнт використовують різні системи кодування, вони не можуть добитися взаєморозуміння і налагодити спільну діяльність. Типовим прикладом такої неспроможності є біблійна легенда про вавилонську вежу, яку не вдалося побудувати через «змішування мов».

Як засіб нагромадження і передавання суспільного досвіду мова виникла в процесі праці ще в період становлення людини. Для передавання інформації спершу вживали членороздільні звуки, за якими закріплювалося певне значення. Нині завдяки мові люди мають змогу обмінюватися найрізноманітнішими думками й опановувати найскладніший досвід.

Процес практичного використання мови для спілкування називається мовленням. *Мовлення* — вербальна комунікація, засобом якої є слова.

За рівнем екстеріоризації мовлення буває зовнішнє і внутрішнє.

Зовнішнє мовлення охоплює всі різновиди усного і писемного мовлення.

Усним називають звукове мовлення, що сприймається іншими людьми за допомогою слуху. Його різновидами є діалог і монолог.

Діалог — найпростіший вид усного мовлення. Він розгортається як розмова між двома чи кількома особами. Це мовлення не планують. Кожна вимовлена фраза є відповіддю на репліку співрозмовника. Особливості цього мовлення залежать від рівня взаємовідносин і взаєморозуміння між партнерами. Діалог є скороченим мовленням. У ньому широко використовують немовні засоби, оскільки предмет розмови відомий співрозмовникам. Значний вплив на його зміст мають особливості ситуації (контекст).

Монолог — мовлення однієї людини у формі розповіді, доповіді, лекції. Зміст повідомлення планується заздалегідь. Монолог може відбуватися перед аудиторією і без неї. Монологічне мовлення без слухачів, глядачів є складнішим, бо в такому разі в мовця немає інформації про те, як сприймає повідомлення аудиторія. Монологічне мовлення вимагає ретельного добирання слів, чіткої побудови речень, строгої логіки та композиційної завершеності. На відміну від діалогу монолог потребує спеціальної підготовки.

Писемне мовлення — процес спілкуватися з відсутнім співрозмовником за допомогою писемних текстів.

Воно сформувалося значно пізніше за усне, внаслідок потреби в спілкуванні людей, що перебувають на відстані і рознесені в часі. Писемне мовлення виникло з *піктографії* (малюнкового письма) і *кіпу* (вузликового письма). Подолавши стадії *ідеографічного письма* (повідомлення передавалось за допомогою символічних малюнків) та звукового письма цілими словами чи складами, воно перетворилося на буквене письмо, яким користуємося нині. Писемне мовлення є найзручнішим і найдосконалішим засобом передавання нагромадженого досвіду наступним поколінням. Тому йому пред'являють особливі вимоги. Оскільки читач сприйматиме написаний текст пізніше (можливо, через століття), то писемне повідомлення повинно бути розгорнутим, а думки в ньому викладені чітко, точно, логічно.

Внутрішнє мовлення є видозміною зовнішнього. Складність людської діяльності породжує потребу заздалегідь усно чи письмово її спланувати, вибудувати її зміст у голові. Внутрішнє мовлення є засобом внутрішньої підготовки до діяльності, механізмом мовного мислення. Оскільки людині відомий предмет її думки, внутрішнє мовлення дуже скорочене, в ньому рідко використовують іменники.

Змістовий аспект спілкування реалізується за допомогою певних засобів —- знакових систем. Основним засобом спілкування у людському суспільстві є мова. Оскільки будь-яке повідомлення не залишає людину байдужою, то в спілкування завжди включені емоції. Емоційне ставлення, що супроводжує мовленнєві висловлювання, утворює особливий, невербальний аспект обміну інформацією — невербальну комунікацію.

Невербальна комунікація. До невербальних засобів комунікації належать зовнішність людини, міміка, жести, просторове розміщення співрозмовників, сміх, сльози, обмін поглядами, шкірно-м'язовий контакт, обмін предметами, фотографіями, малюнками та ін. Ці знакові системи доповнюють, а іноді й замінюють слова. Невербальні засоби широко використовуються для спрямування і підсилення мовленнєвого висловлювання.

Неабияке значення в спілкуванні має *зовнішність людини,* яку утворюють фізіогномічна маска, одяг, манери.

Фізіогномічна маска — основний вираз обличчя, який формується протягом життя під впливом думок, що переважають, почуттів, ставлень. її коригують зачіскою, косметикою тощо.

Одяг нерідко є свідченням професійної належності. Стиль одягу викликає у партнера по спілкуванню очікування певної поведінки. Так, військова форма є підставою для сподівання, що партнер — дисциплінована людина. При встановленні контакту зовнішність людини має велике значення. На її основі складається перше враження, яке часто визначає подальший розвиток стосунків.

Динамічний аспект спілкування виявляється в міміці та жестах.

Міміка — динамічний вираз обличчя в певний момент спілкування.

Жест — соціально сформований рух, що передає певний психічний стан. Він з'явився раніше, ніж вербальні засоби. Уже маленька дитина за допомогою жестів виражає свої потреби, бажання і ставлення.

Жести людини дуже різноманітні. Вони бувають комунікативними (замінюють мовлення у спілкуванні і можуть виконувати самостійну функцію, наприклад піднімання при зустрічі руки задля привітання); жестами підкреслення (супроводжують мовлення і посилюють його вплив); модальними (слугують для вираження оцінки чи ставлення до ситуації, наприклад вертикально піднятий великий палець руки означає високу оцінку).

Міміка і жести розвиваються як суспільні засоби комунікації, хоча деякі елементи є природженими. Суспільна залежність їх виражається в тому, що в різних культурах ті самі жести і вирази обличчя мають різне значення. Наприклад, вертикальне похитування головою українець сприйме як ствердження, а болгарин — як заперечення.

На результат спілкування впливає міжособистісний простір, тобто дистанція між партнерами, їх розташування. Виявилося, що чим тісніші стосунки між людьми, тим на меншій віддалі один від одного вони розташовуються в процесі спілкування. Дистанція спілкування залежить від національності, соціального статусу, віку партнерів тощо. Дуже близька, як і надто віддалена, дистанції негативно позначаються на спілкуванні.

У американській психології виділяють чотири дистанції спілкування між партнерами: інтимна (до 0,5 метра), міжособистісна (0,5—1,2 метра), соціальна (1,2—3,7 метра) і публічна (3—7 метрів і більше). Змінюючи дистанцію, можна посилювати чи послаблювати вплив на партнера. Правильно обрана дистанція створює сприятливі умови для спілкування.

Спілкування як міжособистісна взаємодія

Спілкуючись, людина не тільки обмінюється інформацією з іншими людьми. Вона звертається до них із проханням, запитанням чи вимогою, ставить собі за мету вплинути на співрозмовника, добитися потрібної відповіді чи виконання доручення. У таких випадках спілкування виступає як *інтеракція* — сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що складається у спільній діяльності.

У процесі свого розвитку суспільство поступово виробляє певні зразки поведінки, які визначають правила взаємодії та взаємовідносин між людьми і функціонують як соціальні норми. Ці норми в різних спільнотах можуть суттєво відрізнятися. їх порушення включає механізм *соціального контролю,* який реалізується як схвалення чи несхвалення, осуд, покарання, що коригують поведінку того, хто від них відхиляється. Діапазон соціальних норм дуже широкий: від чітко встановлених вимог трудової дисципліни до правил ввічливості у спілкуванні.

Кожна людина у будь-якій ситуації грає якусь роль. *Роль* — нормативна поведінка, яку оточуючі очікують від кожного, хто виконує певні соціальні функції. Та сама людина в різних ситуаціях виконує різні ролі: вдома це може бути глава сім'ї, у транспорті — пасажир, у лікарні — пацієнт, на підприємстві — робітник і т. ін. Соціальний контроль у процесах взаємодії зумовлюється соціальними очікуваннями такої поведінки від людини, яка б відповідала ситуації і обраній ролі. Наприклад, від військового очікують, що він виявлятиме дисциплінованість, зібраність у критичній ситуації, сміливість, рішучість і розсудливість.

Спілкуючись, кожна людина намагається так вибудувати свою поведінку, щоб вона відповідала рольовим очікуванням партнерів. Попри це нерідко рольова поведінка створює особливі рольові бар'єри, що перешкоджають встановленню довірливих стосунків між людьми чи навіть призводять до виникнення міжособистісних конфліктів. Соціальна значущість конфліктів різна і залежить від цінностей, які покладено в основу міжособистісних стосунків.

У спільній діяльності конфлікти виникають внаслідок предметно-ділових суперечностей і розбіжностей в особистих інтересах. Конфлікт, який виникає на основі предметно-ділових суперечностей, як правило, не спричиняє розриву міжособистісних стосунків. Причиною неприязні або ворожнечі між людьми можуть бути суперечності у сфері особистих (прагматичних) інтересів або невдало підібрані засоби спілкування з партнером. Психологи розробили вже багато програм, спрямованих на попередження і вирішення конфліктів та використання їх як джерела конструктивної активності.

Взаємодіючи, люди послуговуються різними способами впливу на партнерів. Найпоширенішими серед них є зараження, навіювання, наслідування і переконання.

Зараження — передавання суб'єктом свого емоційного стану іншому індивіду. Воно спостерігається під час паніки, масових психозів.

Навіювання характеризується вибірковим впливом на конкретну людину, яка некритично сприймає інформацію.

Наслідування виявляється в повторенні людиною зразків поведінки, що демонструє її оточення. Прикладом наслідування є дотримання моди.

Переконання — вплив на партнера по спілкуванню за допомогою доказів і аргументів.

Ефективність спілкування залежить не тільки від засобів впливу на партнера, а й від *стилю спілкування* — характерного способу встановлення і розвитку контактів. Найпоширенішими є авторитарний, демократичний і суперечливий стилі. *Авторитарний стиль* характеризується ігноруванням думки партнера і нав'язуванням своїх поглядів. *Демократичний стиль* пов'язаний із застосуванням таких засобів спілкування, які викликають у співрозмовника позитивне ставлення до повідомлення. *Суперечливий стиль* — це нестійка тактика спілкування, що містить елементи різних стилів. Суспільна практика свідчить, що найбільшого впливу на співрозмовника досягають за демократичного стилю спілкування.

Спілкування як міжособистісне розуміння

Процес сприймання, розуміння і оцінювання людиною інших людей, себе, груп, тобто будь-яких соціальних об'єктів, називають *соціальною перцепцією.* Цей термін обґрунтував американський психолог Джером-Сеймур Брунер (нар. 1915) для позначення явища соціальної зумовленості сприймання, його залежності не тільки від об'єкта, а й від минулого досвіду суб'єкта, його цілей, намірів. Пізніше його було поширено і на сприймання соціальних об'єктів.

Сприймання соціальних об'єктів відрізняється від сприймання предметів, бо індивід, якого сприймають, не

пасивний і не байдужий до суб'єкта, який сприймає. Більше того, спілкування можливе лише тоді, коли люди, які вступають у взаємодію, можуть оцінити рівень взаєморозуміння і встановити, яким саме є партнер по спілкуванню. Тому учасники спілкування намагаються відтворити у свідомості внутрішній світ один одного, зрозуміти почуття, мотиви поведінки, ставлення до значущих об'єктів. Пізнаючи один одного, люди мають змогу краще і надійніше оцінити перспективи спільної діяльності.

Для побудови образу партнера використовують такі засоби, як ідентифікація і рефлексія.

Ідентифікація (лат. identicus — однаковий, тотожний; лат. facio — роблю) — спосіб розуміння людиною іншого індивіда через усвідомлене чи неусвідомлене уподібнення себе його характеристикам.

Припущення щодо внутрішнього стану, намірів, мотивів і почуттів іншої людини ґрунтуються на спробі поставити себе на її місце. Ідентифікація тісно пов'язана з *емпатією* — здатністю проникати в емоційний стан іншої людини шляхом співпереживання. Проте це не те саме. Людина може ідентифікувати себе з партнером, подумки поставивши себе на його місце, але не обов'язково переживатиме його емоційний стан.

Суб'єкту спілкування важливо зрозуміти не тільки свого партнера, а й взяти до уваги, як той буде сприймати і розуміти його самого. Цей процес називається рефлексією.

Рефлексія (лат. reflexio — відображення) — усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер по спілкуванню.

Чим глибше людина розуміє іншого, тим повніше і об'єктивніше оцінює себе. Якби людина мала повну інформацію про партнера по спілкуванню, то вона б могла безпомилково обирати тактику взаємодії з ним. Але на практиці ніколи такого не буває. Це змушує «приписувати» іншим причини їх дій і вчинків, тобто витлумачувати їх, вдаючись до каузальної атрибуції.

Каузальна атрибуція (лат. causa — причина, attributio — приписування) — причинне пояснення вчинків партнера шляхом «приписування» йому почуттів, намірів і мотивів поведінки.

Найчастіше це буває за дефіциту інформації про партнера, що змушує орієнтуватися на «гарну» чи «погану» людину. Як правило, каузальна атрибуція здійснюється неусвідомлено — на основі ідентифікації партнера з якоюсь знайомою людиною або шляхом віднесення його до певної групи осіб, про яку вже є певні уявлення. У таких випадках

люди можуть робити безпідставні висновки, ґрунтуючись не на причинно-наслідкових відношеннях, а на випадкових асоціаціях. Наприклад, усіх осіб з великим лобом вони вважатимуть розумними, огрядних — добродушними, тих, хто має жорстке волосся, — хоробрими тощо.

На правильність сприймання партнера по спілкуванню суттєво впливає *установка* — попередньо сформована готовність сприймати іншого під певним кутом зору. її дією можна пояснити *ефект ореолу* — приписування позитивних якостей особам, до яких суб'єкт сприймання ставиться позитивно, і негативних — тим, хто йому не подобається.

З установкою пов'язано і явище стереотипізації.

Стереотипізація (лат. stereos — твердий; гр. typos — відбиток, форма)— привнесення в образ партнера рис, якими наділяють представників певної професійної чи національної групи.

Стереотипізація виникає внаслідок узагальнення власного досвіду суб'єкта, до якого він приєднує відомості, одержані з інших джерел. Ці відомості бувають сумнівними або й хибними, тому й узагальнення можуть бути помилковими.

На формування образу сприймання людини може впливати і атракція.

Атракція (лат. attractio — притягування) — привабливість одного партнера по спілкуванню для іншого.

Формами атракції є симпатія, дружба і кохання.

Отже, у ситуації спілкування образ партнера виникає як результат комунікації, що регулює процес спілкування. Партнер постає не тільки як людина певного віку, статі, а і як особистість, що має лише їй властиві інтелектуальні, емоційні та вольові риси. їх пізнання є головним завданням міжособистісного розуміння.

Запитання. Завдання

1. Чи можна використовувати внутрішнє мовлення для спілкування з іншими людьми? Поясніть свою думку.
2. Як пов'язані між собою діяльність і спілкування?
3. Охарактеризуйте роль невербальних засобів спілкування.
4. Як здобути прихильність партнера по спілкуванню?
5. Які ви знаєте механізми сприймання і розуміння людини людиною? Охарактеризуйте їх.
6. Поясніть, яку роль відіграють паузи у мовленнєвому спілкуванні.
7. Чому люди з різних культур відчувають труднощі у виборі засобів невербального спілкування?

8. Чому люди при зустрічі потискують один одному руку?
9. Для встановлення ділових відносин у вас намічена зустріч із партнером. З чого ви розпочнете її підготовку?

Література

Бодалев А. А. Личность и общение. — М., 1995.
Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. — М., 1982. — **Т.** 2.
Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей. — М.,1989.
Леви В. Искусство быть другим. — М., 1981.
Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л., 1979.
Общая психология/ Под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.
Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. — М., 1971.
Щекин Г. В. Как читать людей по внешнему облику. — К., 1992.

2.3. Психологія особистості

З моменту народження дитина потрапляє у сферу дії економічних, морально-політичних та ідеологічних суспільних відносин, які через спілкування і активну діяльність розвивають її соціальні якості і формують її як особистість. Це тривалий і складний процес, що має історичний характер. Як багатогранне і динамічне утворення особистість завжди змінюється й розвивається.

Індивід, особистість, індивідуальність

Біологічна істота, яка належить до класу ссавців виду Homo sapiens, характеризується поняттям «людина». У неї генетично задано особливу тілесну організацію, істотними ознаками якої є прямовисне ходіння, наявність пристосованих до праці рук, високорозвинутий мозок. Разом із тим людина є істотою суспільною, що має свідомість і самосвідомість. Завдяки суспільству вона має змогу не тільки працювати і пізнавати світ, а й усвідомлювати, співвідносити свої потреби і бажання з обставинами життя.

Факт належності живої істоти до людського роду відображається в понятті «індивід».

Індивід (лат. Individuum — неподільне) — людина як одинична природна істота, представник виду Homo sapiens.

Дитина народжується як індивід. Завдяки спілкуванню з дорослими вона поступово засвоює соціальний досвід

людства і включається в систему суспільних відносин, що формують її потреби, інтереси, світогляд, переконання, тобто розвивають її як особистість.

Особистість — суспільна істота, наділена свідомістю і представлена психологічними характеристиками, які є стійкими, соціально зумовленими і виявляються у суспільних зв'язках, відносинах з навколишнім світом, іншими людьми та визначають поведінку людини.

Як індивід людина має такі ознаки, як вік, стать, освіта, професія, інтереси. Особистістю вона стає в системі відносин з іншими людьми. Особистість — категорія суспільно-історична. В її характеристиці головними ознаками є суспільна сутність та соціальні функції.

Особистість — це якість індивіда. Природно можуть виникнути запитання: чи може існувати індивід, який не став особистістю, і чи може бути особистість без її конкретного носія, тобто без індивіда?

Деякі вчені на них відповідають ствердно. Для підтвердження своїх міркувань вони посилаються на випадок, що стався з індійськими дівчатками Амалою і Камалою, яких виховувала вовча зграя. У них були лише індивідуальні біологічні особливості. Ніяких особистісних рис дівчатка не мали. Це було спричинено відсутністю людського оточення. Отже, природні передумови створюють можливості для розвитку суспільних якостей особистості, а становлення їх відбувається тільки в умовах людського суспільства.

З певним застереженням можна допустити і можливість появи особистості, поза структурою якої немає реального індивіда. Проте це буде квазіособистість. Наприклад, Штірліц — герой кінофільму «Сімнадцять миттєвостей весни» чи видатний афорист Козьма Прутков.

Кожна особистість має властивий тільки їй набір рис і особливостей, який визначає її індивідуальність.

Індивідуальність — неповторне поєднання психологічних особливостей і рис людини, що визначає її своєрідність і несхожість на інших людей.

Виявляється індивідуальність у рисах темпераменту, характеру, в здібностях, особливостях і якостях психічних процесів, у звичках і уподобаннях людини. Не існує двох людей з однаковим поєднанням психічних якостей. Індивідуальність властива кожній людині, але виявляєть-

ся вона по-різному: в одних людей яскраво і сильно, в інших — малопомітно. Вона може заявити про себе в інтелектуальній, емоційній, вольовій чи одразу в усіх сферах психічної діяльності. Так, оригінальність інтелекту виявляється в здатності бачити те, чого не помічають інші люди, у вмінні чітко формулювати проблеми і знаходити їх вирішення. Своєрідність емоцій констатують за надмірної інтенсивності одних почуттів і недостатньої — інших, їх стійкості чи мінливості. Особливості волі можуть розкриватися в ступені розвитку вольових якостей.

Особистість людини неповторна у своїй індивідуальності. Однак навіть повний перелік індивідуальних якостей людини не характеризує її як особистість, хоча індивідуальність характеризує особистість конкретніше, детальніше і повніше. Нетотожність понять «особистість» та «індивідуальність» не дає змоги розглядати структуру особистості як своєрідний набір індивідуально-психологічних властивостей і якостей. Хоча деякі зарубіжні психологи трактують її саме так.

Теорії особистості

Проблема особистості є центральною у психології. Вирішити її намагаються представники різних психологічних напрямів і шкіл. Виходячи зі своїх концептуальних позицій, одні вчені акцентують увагу на ролі біологічного в розвитку особистості, інші — розглядають особистість як продукт суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку людини. Проте велика складність проблеми і відмінність у підходах до її вирішення поки що не дають змоги сформувати загальновизнану теорію особистості.

Теорії особистості в **зарубіжній психології.** У зарубіжній психології виділяють такі теорії особистості:

1) *традиційні* (З. Фройд, К.-Г. Юнг, В. Дільтей, К. Левін, В. Штерн та ін.);

2) *нові* (А. Адлер, К. Хорні, Г. Олпорт, К.-Р. Роджерс, А.-Х. Маслоу, Г.-Ю. Айзенк, Дж. Кеттел та ін.);

3) *новітні* (Е. Фромм, Е.-Х. Еріксон, Г. Саллівен, К. Леонгард, Е. Берн та ін.).

Усі вони представлені в біхевіористичних і необіхевіористичних, психоаналітичних, гуманістичних, інтеракціоністських концепціях та ін.

Традиційні теорії особистості. Найпопулярнішою серед них є психоаналіз З. Фройда, в якому основну роль

відіграє поняття несвідомого. Воно є ключем до розуміння всієї складності людського життя. Відводячи значне місце дитинству як періоду формування особистості, він доводить, що саме в цей період утворюються *особистісні комплекси,* які потім у різних варіантах виявляються в поведінці дорослих.

У розвитку особистості Фройд виділив основні періоди і кризи розвитку, аналізуючи фази виявлення сексуального потягу. Отже, в його поглядах на людину біологічний підхід домінував над соціальним.

Вже сучасники й учні Фройда бачили в психоаналітичній теорії кілька спірних моментів. Вони критикували властиву їй мотивацію людської поведінки інстинктами, констатацію фатального антагонізму між свідомістю і несвідомим та між індивідом і суспільством. Частково подолати біологізаторські погляди на особистість вдалося учням Фройда — неофройдистам.

Один із найближчих соратників Фройда, швейцарський психіатр і психолог, основоположник аналітичної психології К.-Г. Юнг відмовився від пансексуалізму як рушійної сили людської поведінки. За Юнгом, психіка людини має три рівні: свідомість, особистісне несвідоме і колективне несвідоме.

Основну роль у структурі особистості, за його теорією, відіграє *колективне несвідоме,* що є своєрідною пам'яттю всього людства і впливає на поведінку індивіда з моменту його народження. Воно складається з *архетипів* (первісних утворень, першообразів), що виявляються у творах мистецтва, сновидіннях, міфах, віруваннях тощо. Центральним серед архетипів, на думку Юнга, є Самість — потенційне ядро особистості, на відміну від Его (Я) — ядра свідомості.

Особистісне несвідоме утворюється з переживань, що спочатку перебували на рівні свідомості, але потім їх було витіснено.

Процес становлення особистості Юнг називав *індивідуацією.* Мислення, інтуїція, почуття, вважав він, допомагають людині пристосуватися до умов життя. Залежно від того, яка спрямованість — на внутрішній світ чи на зовнішній — переважає, Юнг відносив людину до інтровертів чи екстравертів.

Інтровертам властива зосередженість на собі під час пошуку причин, що пояснюють вчинки. Для них характерна замкнутість, соціальна пасивність, схильність до самоаналізу, нетовариськість.

Екстраверти, навпаки, орієнтовані на зовнішній світ. Вони імпульсивні, ініціативні, товариські, мають високу здатність до соціальної адаптації.

Нові теорії особистості. Вони об'єднують ідеї, погляди і концепції, в яких розглядають питання психологізації особистості; неофройдистські теорії, що є основою індивідуальної психології; гуманістичні теорії та ін.

Учень Фройда, засновник індивідуальної психології А. Адлер вважав, що основним у людині є не інстинкти, а почуття спільності, яке вона має від народження. За словами Адлера, воно є споконвічним спонуканням людської природи, вродженою потенцією. Причиною розвитку особистості є потяг до самоствердження і влади. Нормальна особистість прагне не тільки до власної могутності, а й до блага всього суспільства. Через несприятливі соціальні умови чи дефекти розвитку потяг до самоствердження і влади не завжди здійсненний. У такому разі в індивіда виникає почуття неповноцінності, і щоб позбутися його, він застосовує різні засоби компенсації.

Перенісши у психологію з фізіології розуміння *компенсації* як подолання недоліків одного органу посиленням діяльності іншого, Адлер недооцінював вирішальне значення соціальної зумовленості як прагнення компенсувати певний недолік, так і спрямованості цієї компенсації. Теорія Адлера є надто механістичною: вона дуже спрощує складні зв'язки між індивідом і суспільством.

Представниця неофройдизму К. Хорні вбачала сутність людини у вродженому відчутті неспокою, що викликає бажання позбутися його. На її думку, людиною керують два головні потяги: до безпеки і до задоволення своїх бажань. Вони суперечать один одному і можуть спричинити виникнення невротичного конфлікту. *Невроз* — нервово-психічний розлад, що розвивається внаслідок тривалого впливу психотравмуючих факторів, емоційного чи розумового перенапруження. Людина намагається його подолати, виробляючи різні стратегії поведінки: потяг до людей, потяг до незалежності або намагання діяти проти людей (агресія). Ці стратегії є захисними механізмами, що виникають як реакція на страх, постаючи як втеча від реальності, алкоголізація і наркотизація, придушення або раціоналізація. Засоби психологічного захисту, за Хорні, породжують неврози, серед яких є невроз прив'язаності (пошук любові чи схвалення), влади (гонитва за владою і престижем), покори (конформізм, бажання сховатися за чужою думкою, не висловлювати свою) та ізоляції (втеча від суспільства). Як і класичному фройдизму, теорії Хорні притаманне протиставлення природного і соціального.

До нових теорій належать і гуманістична психологія, представлена концепціями Г. Олпорта, К.-Р. Роджерса, А.-Х. Маслоу та ін.

Американський психолог Гордон Олпорт (1897—1967) є автором теорії самореалізації. Особистість розглядає як відкриту психофізіологічну систему, що розвивається. Особливість особистості вбачає в прагненні до самоактуалізації і реалізації життєвого потенціалу.

К.-Р. Роджерс вважав, що базовим компонентом особистості є власна Я-концепція, яка формується у взаємодії індивіда із соціальним середовищем. Потреба особистісного зростання виникає внаслідок розбіжності між Я-концепцією та ідеальним Я.

Автор теорії самоактуалізації А.-Х. Маслоу запропонував цілісний підхід до аналізу особистості та її виявів: любові, творчості, духовних цінностей тощо. За його твердженнями, особливості особистості, що існують у вигляді вроджених потенцій, актуалізуються під впливом соціальних умов.

Новітні теорії особистості. Найпомітнішою серед них є теорія відчуження Е. Фромма, яка стала підґрунтям гуманістичного і радикально-гуманістичного психоаналізу. На думку Фромма, в умовах науково-технічного прогресу людина втрачає зв'язки з навколишнім світом — близькими, друзями, колегами. Виникає *відчуження,* негативна свобода. Цей стан пригнічує людину і викликає неврози. Вона не хоче бути вільною, бо така свобода означає самотність. Нестерпність відчуження переростає в агресію або проявляється в *конформізмі,* коли індивід не витримує самотності й рятується від відчуження, пристосовуючись до інших людей.

Теорії Фромма властива гуманістична спрямованість, але в ній суспільні явища підмінюються психологічними, а основні тенденції поведінки людини мають надто фатальний характер.

Одним із різновидів неофройдизму є теорія розвитку особистості американського психолога Еріка-Хомбургера Еріксона (1902—1994), в якій стверджується, що між особистістю і суспільством немає антагонізму, а її розвиток визначається суспільними, а не біологічними факторами. Ідентичність особистості виявляється в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визнанні цінності людини та її суспільної ролі. Еріксон доводить також суспільну природу Я.

Американський психолог Джордж-Александер Келлі (1905—1966) створив психологію особистісних конструктів, за якою організація психічних процесів зумовлена тим, як вона випереджує майбутні події. На його думку, кожна людина є дослідником, який створює свій образ реальності за допомогою індивідуальної системи шкал, особистісних конструктів і виробляє гіпотези про майбутні події.

Теорії особистості в зарубіжній психології в основному спрямовані на вирішення проблеми розвитку індивіда без врахування його взаємовідносин із суспільством або шляхом протиставлення суспільству. Як зазначає А. Петровський, світ створюють самі люди, але щоб робити це свідомо, треба із самого початку бути спрямованим на участь у його зміні, будівництві, у процесі яких змінюється і сама особистість.

Проблема особистості у радянській психології. На відміну від зарубіжних психологів радянські вчені розглядали особистість як об'єкт суспільних відносин і суб'єкта суспільної діяльності. Таке методологічне підґрунтя найкраще ілюструє системно-діяльнісний підхід, що сформувався у працях Л. Виготського, Б. Ананьева, С. Рубінштейна, Г. Костюка, О. Леонтьева, А. Петровського та ін.

Відповідно до цього підходу біологічні особливості в процесі життя індивіда стають суспільними, бо розвиваються лише в певному соціокультурному середовищі. Провідна роль соціокультурного середовища виявляється в тому, що воно є носієм суспільних норм і цінностей, які виробило людство і якими повинен оволодіти індивід.

Хоча всі радянські вчені заявляли, що особистість має суспільно-історичну природу, однак тлумачили це поняття вони по-різному: одні включали до нього навіть біологічні характеристики організму (С. Рубінштейн, Б. Ананьев), інші — звужували лише до соціально набутих якостей (О. Леонтьев).

Г. Костюк вважав, що індивід стає суспільною істотою, особистістю тоді, коли в нього формуються свідомість і самосвідомість, система психічних властивостей, здатність виконувати соціальні функції. Однак при цьому не можна забувати про її природну сутність. Природне розчиняється в суспільному, але не зникає цілком, зберігаючись на всіх етапах життя людини.

Б. Ананьев дійшов висновку про необхідність цілісного підходу до вивчення людини. Якщо особистість — суб'єкт діяльності, то це зовсім не означає, гадав дослідник, що суб'єктом діяльності є тільки особистість. Активний вплив

людини на природу і суспільство здійснюється не лише свідомістю, а цілісною людиною як членом суспільства і організмом. Ступінь і характер активної діяльності залежать від суспільного стану, суспільних відносин, фізичних, фізіологічних та інших властивостей організму. Тому предметом пізнання повинна бути людина загалом. Ананьев обґрунтував провідну роль суспільно-історичних умов у розвитку людини і наголошував на тому, що фізіологічні, морфологічні та інші властивості організму змінюються залежно від зміни її суспільних властивостей. Обґрунтування такої залежності є важливим для подолання поширеної тенденції, започаткованої Виготським, — розглядати суспільні закономірності психічного розвитку незалежно від функціонування організму.

У задекларованому ще в 30-ті роки XX ст. принципі формування особистості в активній діяльності останніми десятиліттями під впливом зарубіжної соціальної психології розкрився новий аспект. Так, російський соціолог Ігор Кон (нар. 1928) пропонує розглядати виконання соціальної ролі як основну діяльність, під час якої формується особистість. При цьому соціальну роль він тлумачить і як незалежну від свідомості об'єктивну суспільну функцію, і як діяльність, зумовлену сподіваннями і вимогами авторитетної групи, на яку особистість орієнтується.

У 70-ті роки XX ст. дослідники-психологи почали застосовувати системний підхід, у межах якого особистість розглядається як відносно стійка сукупність психічних якостей, що формуються внаслідок залучення індивіда до людських стосунків, породжених спільною діяльністю і спілкуванням (А. Петровський та ін.).

Очевидно, і надалі в процесі розвитку психології пропонуватимуться нові підходи до вирішення проблеми особистості, а значить, створюватимуться нові теорії особистості, які глибше і повніше розкриватимуть цей соціально-психологічний феномен.

Спрямованість особистості

Діяльність людини завжди зумовлена не одним, а декількома мотивами. Вони можуть бути усвідомлюваними і неусвідомлюваними, відігравати домінуючу і побічну роль.

Система домінуючих мотивів поведінки і діяльності визначає *спрямованість особистості.* Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші, тому мотиваційна сфера особи-

стості має ієрархічну структуру. Але на поведінку людини впливають і спонукання, що мало усвідомлюються.

Види спрямованості. Залежно від того, які мотиви в діяльності та поведінці відіграють домінуючу роль, розрізняють такі види спрямованості:

— *особистісна спрямованість.* Характеризується переважанням у особистості мотивів, спрямованих на забезпечення особистого благополуччя. Наприклад, успішно закінчити вуз, щоб зробити хорошу кар'єру;

— *колективістська спрямованість.* Зумовлена переважанням мотивів, спрямованих на забезпечення успіху в спільній роботі. Наприклад, намагання здобути командну перемогу у змаганнях;

— *ділова спрямованість.* Відображає переважання мотивів, які породжені діяльністю і зорієнтовані на неї: інтерес до праці, бажання оволодіти конкретним видом діяльності тощо.

Спрямованість здебільшого визначається усвідомленими мотивами поведінки — цілями, інтересами, ідеалами та переконаннями. Якщо усвідомлюється не тільки мета, а й можливість її досягнення, то йдеться про перспективу особистості. Наприклад, юнак мріє здобути професію інженера. Ретельно підготувавшись до вступу у вуз, він на першому вступному іспиті отримує високу оцінку. Згодом переконується в обґрунтованості своїх надій і усвідомлює своє навчання у вузі не тільки як мету, а і як реальну перспективу.

Неусвідомлювані **мотиви.** До них належать різноманітні спонукання, у яких не усвідомлюється причина вибору дії і вчинків. При цьому людина не може пояснити чому вона себе повела так, а не інакше. До неусвідомлюваних мотивів належать потяг і установка.

> **Потяг** — неусв/домлюване, *нецілеспрямоване спонукання, що виражається в чуттєвому переживанні потреби і не викликає активних дій.*

Він є первинним емоційним проявом потреби людини в чомусь. Це спонукання, яке не опосередковане свідомим цілеутворенням. Воно ще не має конкретного предметного вираження. Наприклад, людина відчуває потяг до роботи. Проте що їй хочеться робити, вона спочатку не усвідомлює.

> *Установка — неусвідомлювана готовність особистості до діяльності, за допомогою якої може бути задоволена потреба.*

Установки бувають позитивні й негативні. Наприклад, людині її знайомі розповіли про лікаря — хорошого фахівця, який поставив на ноги багатьох хворих. У неї з'являється позитивна установка «цей лікар є хорошим фахівцем» ще до зустрічі з ним. Якщо ж когось на ринку декілька раз обрахували, обважили, у нього формується негативна установка — «всі продавці — люди нечесні», хоча насправді це далеко не так.

Усвідомлювані мотиви. Це мотиви, у яких усвідомлюється причина, що є основою вибору дій і вчинків людини. До усвідомлюваних мотивів відносяться інтереси, переконання, прагнення.

> *Інтерес (лат. interesse — бути всередині) — емоційний вияв пізнавальних потреб людини, що реалізується у спрямованості людини на певні об'єкти, прагненні глибше і повніше їх пізнати.*

Інтереси людини не вроджені. Вони виникають і розвиваються протягом її життя. Спонукаючи особистість до діяльності, інтерес активізує її. Коли людина зацікавлена тим, що робить, вона працює енергійно, жваво, творчо, отримуючи задоволення навіть тоді, коли робота складна і вимагає значного напруження. Суб'єктивно інтереси виявляються в позитивному ставленні до об'єкта пізнання. Вони дуже різноманітні, їх класифікують за змістом, метою, широтою і стійкістю.

За змістом інтереси бувають навчальними, громадськими, науковими, читацькими, трудовими та ін. Загалом видів інтересів існує стільки, скільки є видів людської діяльності.

За метою інтереси поділяють на безпосередні та опосередковані. *Безпосереднім* є інтерес до змісту певної діяльності і процесу її виконання. Він зумовлений емоційною привабливістю об'єктів. *Опосередкований інтерес* виникає до результату діяльності, хоча сам процес не завжди цікавить суб'єкта.

За широтою розрізняють інтереси широкі й вузькі. *Широкі інтереси* виявляються в декількох галузях діяльності, а вузькі сконцентровано в одній. Широта і вузькість інтересів пов'язані з їх глибиною і поверховістю. Чим ширші інтереси особистості, тим вони поверховіші. *Вузькість інтересів* пов'язана з їх глибиною. Важливою рисою особистості є наявність у неї кількох глибоких інтересів.

За стійкістю розрізняють стійкі та нестійкі інтереси. *Стійкий інтерес* характеризується тривалістю збереження інтенсивної зосередженості на об'єкті чи галузі діяльності. Останнім часом психологи вважають, що стійкий та інтенсивний інтерес до певної галузі діяльності є діагностичним показником можливих здібностей. *Нестійкий інтерес* виявляється у короткочасній зосередженості на об'єкті.

Важливим аспектом світогляду, що містить не тільки систему поглядів людини на світ, а й характеризує духовне обличчя і визначає її загальну спрямованість, є переконання.

Переконання — система мотивів, що спонукають особистість діяти відповідно до своїх поглядів, принципів, світогляду.

Ними є знання, в істинності й важливості яких людина впевнена і якими вона керується у своїх діях і вчинках. їх сила і твердість залежать не тільки від логічної обґрунтованості, а й від їх життєвої важливості. Перетворення знань на переконання є складним і тривалим процесом.

Важливу роль у життєдіяльності особистості відіграють і прагнення.

Прагнення — усвідомлений мотив, у якому виявлена потреба, що може бути задоволена за допомогою вольових зусиль.

Прагнення можуть мати різну психологічну форму. Одним із конкретних їх виявів є *мрія* — створений фантазією образ бажаного майбутнього, що спонукає людину не лише уявляти те, що потрібно зробити, а й підтримує і посилює її енергію. До прагнень відносять і *пристрасті* — мотиви, в яких виражаються потреби, що мають нездоланну силу і відтісняють у діяльності людини все, що не пов'язано зі значущим об'єктом. Прагненнями є також *ідеали* як потреба наслідувати приклад, прийнятий особистістю за зразок поведінки. Залежно від віку особистості за ідеал може правити конкретна людина чи узагальнений образ.

Мрії, пристрасті та ідеали за своїм змістом бувають високими та низькими і відіграють різну роль у діяльності людини та житті суспільства.

Самосвідомість і Я-концепція особистості

Свідомість людини зорієнтована не тільки на відображення зовнішніх об'єктів — вона може бути спрямована на пізнання себе (внутрішнього світу, діяльності). Усвідомлення людиною самої себе називають *самосвідомістю*.

Самосвідомість — усвідомлення людиною себе як особистості (своїх якостей і рис, стосунків з іншими людьми, місця і ролі в суспільстві).

Самосвідомість дає змогу осмислити свої дії, почуття, думки, мотиви поведінки, своє місце в суспільстві. її об'єктом

є сама особистість. У ній вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання. Завдяки їй людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, відокремлену від природи та інших людей. Через самопізнання людина здобуває певні знання про себе. Спочатку вони постають як ситуативні образи власного Я, які виникають у конкретних умовах діяльності та спілкування. Потім ці образи поступово інтегруються у цілісний, адекватний, суб'єктивний образ свого Я. Результатом самопізнання є створення Я-концепції особистості.

Я-концепція особистості. Формується вона в процесі життєдіяльності, водночас впливаючи на розвиток, діяльність і поведінку особистості, як установка щодо себе.

Я-концепція (лат. conceptio — сприйняття) — динамічна система уявлень людини про себе, на основі якої вона вибудовує взаємовідносини з іншими людьми.

Як будь-яка установка, вона має три компоненти:

1) когнітивний — уявлення про свої здібності, зовнішність, соціальну значущість тощо;

2) емоційно-оцінний, в якому відображається ставлення до себе (самоповага, самокритичність, самозакоханість та ін.);

3) поведінковий — прагнення завоювати авторитет, підвищити свій статус чи намагатися бути непомітним, приховати свої недоліки.

Внаслідок повсякденної діяльності та взаємодії з іншими людьми в особистості виникає множина образів Я, кожен із яких домінує залежно від ситуації. Так, розрізняють Я-минуле, Я-реальне, Я-ідеальне, Я-фантастичне та ін. Я-реальне — уявлення людини про себе в даний момент. Я-ідеальне — уявлення про те, якою вона повинна бути, щоб відповідати суспільним нормам і очікуванням оточуючих. Розбіжність між Я-реальним і Я-ідеальним є могутнім стимулом для роботи особистості над собою.

Становлення Я-концепції особистості відбувається поступово в процесі нагромадження життєвого досвіду. Розвиваючись, вона починає впливати на оцінку цього досвіду, на мрії і прогнози власного майбутнього, на ставлення особистості до себе. Центральним компонентом Я-концепції є самооцінка.

Самооцінка особистості. Пізнаючи риси іншої людини, особистість одержує необхідні відомості для вироблення власної оцінки. У порівнянні своїх якостей із від-

повідними якостями інших людей у особистості формується самооцінка.

Самооцінка — оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей.

За відповідністю реаліям самооцінка може бути адекватною і неадекватною. Неадекватна самооцінка, у свою чергу, поділяється на завищену і занижену. Дуже завищена, як і дуже занижена, самооцінка здатна спричинити внутрішні конфлікти особистості. Завищена самооцінка часто викликає протидію оточуючих, що породжує озлобленість, підозрілість, агресію і призводить до розриву міжособистісних стосунків. Дуже низька самооцінка зумовлює розвиток комплексу неповноцінності, стійкої невпевненості в собі, тривожності, безініціативності.

Самооцінка виконує регулятивну і захисну функції, впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми. Тісно пов'язана вона з рівнем домагань.

Рівень домагань. Формуючись на основі самооцінки, він є важливим внутрішнім чинником саморозвитку і самореалізації особистості.

Рівень домагань — прагнення досягти мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною.

Залежно від самооцінки він теж може бути адекватним можливостям людини, заниженим або завищеним. Людина із заниженим рівнем, зустрівшись із новими завданнями, переживає невпевненість, тривогу, боїться втратити свій авторитет, а тому намагається відмовитися від них. Тому й не використовує свої потенційні можливості. При завищеному рівні домагань індивід береться вирішувати непосильні проблеми, а тому часто зазнає невдач.

Самосвідомість особистості через механізм самооцінки чутлива до співвідношення рівня домагань і реальних досягнень. З цим феноменом пов'язана самоповага.

Самоповага. Будучи важливим компонентом образу Я, вона визначає відношення домагань людини до того, на що вона претендує. Термін «самоповага» не визначають, а використовують у побутовому розумінні як компонент самосвідомості, в якому виражається бережливе і шанобливе ставлення до власного Я. Особистість завжди характеризує піклування про себе.

На думку американського психолога В. Джемса, самоповагу можна представити формулою: самоповага = = успіх : домагання. Для збереження самоповаги людина

в одному випадку повинна виявити більшу активність, аби досягти успіху, що є непростим завданням. В іншому — знизити рівень домагань, за якого самоповагу буде збережено навіть за незначного успіху. Другий шлях є одним із випадків психологічного захисту свого образу Я, причому пасивного.

Психологічний захист. У ситуаціях можливого чи реального неуспіху в діяльності задля реалізації потреби бути повноцінною особистістю часто вдаються до психологічного захисту.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ захист — регулятивна система, яку особистість використовує для усунення психологічного дискомфорту, переживань, які загрожують Я-образу, і зберігає його на бажаному і можливому за певних обставин рівні.

Захисні механізми вступають у дію, коли особистість за певних умов не може досягти поставленої мети. До цих механізмів належать заперечення, витіснення, проекція, раціоналізація, заміщення та ін.

Заперечення — намагання людини не сприймати повідомлення, яке її хвилює і може призвести до внутрішнього конфлікту.

Так, при масовому опитуванні людей на запитання «Чи переконали вас повідомлення преси про те, що паління може викликати захворювання на рак легенів?» позитивно відповіли 54 відсотки тих, хто не палить, і тільки 28 відсотків курців.

Витіснення — спосіб уникнути внутрішнього конфлікту, вилучивши зі свідомості неприємну інформацію.

Людина швидко забуває про ті неподобства, які вчинила, та прикрощі, яких завдала іншим людям.

Проекція (лат. projectio — викидання) — неусвідомлене перенесення власних бажань і переживань, в яких людина не хоче зізнатися собі через їх соціальну неприйнятність, на інших людей.

Наприклад, образивши партнера по спілкуванню, індивід неусвідомлено намагається перекласти на нього за це вину, мотивуючи тим, що він її спровокував.

Раціоналізація (лат. rationalis — розуміння) — псевдорозумне пояснення людиною своїх бажань, вчинків, зумовлене причинами, визнання яких загрожувало б утратою самоповаги.

Не досягши бажаного, людина переконує себе в тому, що об'єкт бажань для неї не дуже важливий і що вона його не дуже й прагнула.

Заміщення —- перенесення дії з недосяжного об'єкта на доступний.

Воно знімає напруження і спричинює психологічну розрядку. Наприклад, роздратування, яке виникло під час невдалого випробування машини, конструктор часто переносить на підлеглих.

Дія захисних механізмів спрямована на збереження внутрішньої рівноваги шляхом витіснення зі свідомості всього того, що загрожує системі наявних цінностей.

Усі компоненти самосвідомості особистості, про які йшлося вище, не є вродженими. їх формування і розвиток залежить від умов життя людини та виховання.

Отже, процес розвитку особистості і вдосконаленя її якостей відбувається через ускладнення форм її психічної діяльності внаслідок невпинної активної взаємодії з навколишнім світом. Цей процес є тривалим, складним. Поява нових психічних утворень відбувається шляхом подолання особистістю внутрішніх суперечностей, які постійно виникають.

Запитання. Завдання

1. У чому полягають відмінності між поняттями «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність»?
2. Як у структурі особистості співвідносяться біологічне і соціальне?
3. Проаналізуйте погляди психологів на джерела активності особистості.
4. Які відмінності у поглядах на особистість властиві концепціям Фройда і неофройдистів?
5. Від чого залежить міцність людських переконань?
6. Як слід розуміти вислів «Особистість є суб'єктом власної діяльності»?
7. Завдяки чому можна змінити самооцінку особистості?
8. Обгрунтуйте взаємозв'язок самооцінки і рівня домагань.
9. Чим загрожує особистості неадекватний рівень її домагань?

Література

Асмолов А. Г. Психология личности. — М., 1990.
Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 1999.
Кон И. С. Открытие «Я». — **М.,** 1978.
Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — **М.,** 1975.
Петровский **А.** В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982.
Психология развивающейся личности/ Под ред. **А.** В. Петровского. — М.,1987.
Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.

2.4. Міжособистісні стосунки в групах

Суспільна природа людини реалізується через її належність до різних спільнот, у яких виникають і розвиваються міжособистісні стосунки з партнерами. їх структура і особливості залежать від того, в які групи включається людина, які права і обов'язки для себе вибирає.

Класифікація груп

Протягом життя кожна людина безпосередньо взаємодіє і спілкується з іншими людьми, реалізуючи свою суспільну сутність. Таке спілкування відбувається в групах.

Група — ***об'єднання людей,*** створене ***на основі певної спільної для них ознаки, що виявляється в їх сумісній діяльності, зокрема в спілкуванні.***

У соціально-психологічному аналізі груп однією з найважливіших проблем є їх класифікація. Багатство ознак, які при цьому можна обрати за критерій, породжує різноманітні її варіанти. Так, залежно від того, безпосередніми чи опосередкованими є взаємозв'язки між індивідами, групи поділяють на умовні й реальні.

Умовна група — об'єднання людей, умовно створене дослідником на основі наявності у них спільної ознаки. Члени такої групи можуть бути незнайомими між собою і ніколи не зустрічатись. Ознаки умовних груп бувають різними: стать, вік, професія, етнічна належність та ін. Прикладами умовних груп є підлітки (всі діти віком 10—15 років), символічна збірна команда світу з футболу, яку формують журналісти, тощо.

Реальна група — контактне об'єднання людей, яке утворилося на основі спільної для них просторово-часової ознаки. Це обмежена за розмірами спільнота людей, які в певний час у певному місці взаємодіють і спілкуються між собою. Час існування реальної групи може бути як коротким, так і тривалим. Реальні групи бувають малими і великими.

Мала група — відносно стійке об'єднання людей, у якому здійснюється безпосередній контакт індивідів, пов'язаних між собою спільними цілями, завданнями. Чисельність такої групи — від 2 до ЗО—40 осіб. Людина може одночасно входити до складу кількох малих груп. Приклади малих груп: сім'я, студентська група, виробнича бригада, спортивна команда. Об'єднання кількох малих груп утворює *велику групу*.

У психології малі групи часто поділяють на первинні та вторинні. *Первинна група* — об'єднання людей, пов'язаних між собою родинними узами, дружбою чи спільними інтересами. Головними ознаками первинної групи є контакт віч-на-віч, постійне спілкування і мала чисельність (від 2 до 5—7 осіб). *Вторинна група* — це об'єднання декількох первинних груп. Класичним прикладом первинної групи є сім'я, а вторинної — громада, яка об'єднує декілька сімей.

У вітчизняній психології цей термін має дещо інше значення. Видатний український педагог Антон Макаренко (1888—1939) пропонував поділяти групи на первинні та вторинні колективи.

Первинний колектив, на його думку, не просто група індивідів, які взаємодіють між собою, а цілеспрямований союз особистостей. Особи, які належать до первинного колективу, мають постійні ділові та дружні стосунки (клас, виробнича бригада тощо).

Вторинний колектив — група, що складається з декількох первинних колективів (підприємство, школа та ін.).

За способом утворення групи поділяють на формальні (офіційні) й неформальні (неофіційні).

Формальна група — група, що має зовнішньо задані соціально значущі цілі діяльності, юридично визначений статус, нормативно закріплену структуру, призначене чи обране керівництво і встановлені права та обов'язки осіб, які належать до цієї групи. Наприклад, студентська група створюється на основі розпорядження декана вузу, військовий підрозділ — за наказом командира військової частини. У таких групах чітко визначено їх чисельність, а іноді й термін існування.

Неформальна група не має юридично зафіксованого статусу. Вона виникає на основі єдиної спрямованості психологічної мотивації — симпатії, зближення поглядів, переконань, визнання авторитетності, компетентності окремих осіб у конкретних видах діяльності, певних захоплень у вільний час. Такими є, наприклад, різні молодіжні об'єднання (рокери, панки та ін.), асоціальні групи (злодії, наркомани).

За ознакою ставлення особистості до внутрішніх норм виділяють референтну (еталонну) групу.

Референтна (еталонна) група — реальна чи уявна група, погляди, норми якої є зразком для особистості. З її представниками людина порівнює себе, на її норми і цінності орієнтується у своїй поведінці й самооцінці. Ця група виконує нормативну і порівняльну функції.

За рівнем розвитку всі групи поділяють на чотири види: дифузні, асоціації (просоціальні й асоціальні), корпорації й колективи.

Дифузна група — нестійке короткочасне об'єднання людей, що виникає лише на основі особистісно значущої діяльності. У ній міжособистісні стосунки не опосередковує зміст спільної діяльності, оскільки вона відсутня. Склад групи — випадковий, відносини встановлюються на рівні симпатії — антипатії. Прикладом такої групи є люди, що їдуть в одному купе поїзда.

Асоціація — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковує особистісно значущий для кожного зміст спільної діяльності. Ролі і статуси в такій групі суворо детерміновані, але від цього не залежить ефективність спільної діяльності. Асоціація має свої групові норми і цінності, що підтримують її функціонування і на які орієнтуються її суб'єкти.

Залежно від спрямованості діяльності асоціації поділяють на просоціальні й асоціальні.

Просоціальні асоціації — групи, цінності яких не суперечать цінностям суспільства. *Асоціальні асоціації* — групи з антисуспільними цінностями. Прикладом просоціальної асоціації є товариство колекціонерів, асоціальної — група підлітків-хуліганів.

Корпорація — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковує особистісно значущий для її членів, але асоціальний зміст групової діяльності. Корпорацією можна вважати добре згуртовану групу, що протиставляє себе суспільству, порушує норми моралі та права, дбає лише про корисливі групові інтереси. Це замкнуте об'єднання, відгороджене від впливу суспільства. Воно має авторитарного лідера, який застосовує суворі методи управління. Типовим прикладом корпорації є мафіозне об'єднання. Асоціальні асоціації відрізняються від корпорації своєю структурою і характером дій. У них немає стійкого лідера і суворих методів управління.

Колектив — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковуються суспільно цінним і особистісно значущим змістом спільної діяльності. Він є найвищим рівнем розвитку групи, бо в ньому, крім характерної для попередніх трьох видів груп ознаки (особистісна значущість діяльності), з'являється нова — суспільна цінність діяльності. Колектив є ідеальною з погляду суспільства спільнотою. Тому будь-яке суспільство прагне відтворити себе в колективах, які боролися б за втілення його ідеалів і цінностей.

Отже, класифікація груп за рівнем їх розвитку ґрунтується на основі міжособистісних стосунків, які виникають в умовах спільної діяльності.

У психології малі групи часто поділяють на первинні та вторинні. *Первинна група* — об'єднання людей, пов'язаних між собою родинними узами, дружбою чи спільними інтересами. Головними ознаками первинної групи є контакт віч-на-віч, постійне спілкування і мала чисельність (від **2** до **5—**7 осіб). *Вторинна група* — це об'єднання декількох первинних груп. Класичним прикладом первинної групи є сім'я, а вторинної — громада, яка об'єднує декілька сімей.

У вітчизняній психології цей термін має дещо інше значення. Видатний український педагог Антон Макаренко (1888—1939) пропонував поділяти групи на первинні та вторинні колективи.

Первинний колектив, на його думку, не просто група індивідів, які взаємодіють між собою, а цілеспрямований союз особистостей. Особи, які належать до первинного колективу, мають постійні ділові та дружні стосунки (клас, виробнича бригада тощо).

Вторинний колектив — група, що складається з декількох первинних колективів (підприємство, школа та ін.).

За способом утворення групи поділяють на формальні (офіційні) й неформальні (неофіційні).

Формальна група — група, що має зовнішньо задані соціально значущі цілі діяльності, юридично визначений статус, нормативно закріплену структуру, призначене чи обране керівництво і встановлені права та обов'язки осіб, які належать до цієї групи. Наприклад, студентська група створюється на основі розпорядження декана вузу, військовий підрозділ — за наказом командира військової частини. У таких групах чітко визначено їх чисельність, а іноді й термін існування.

Неформальна група не має юридично зафіксованого статусу. Вона виникає на основі єдиної спрямованості психологічної мотивації — симпатії, зближення поглядів, переконань, визнання авторитетності, компетентності окремих осіб у конкретних видах діяльності, певних захоплень у вільний час. Такими є, наприклад, різні молодіжні об'єднання (рокери, панки та ін.), асоціальні групи (злодії, наркомани).

За ознакою ставлення особистості до внутрішніх норм виділяють референтну (еталонну) групу.

Референтна (еталонна) група — реальна чи уявна група, погляди, норми якої є зразком для особистості. З її представниками людина порівнює себе, на її норми і цінності орієнтується у своїй поведінці й самооцінці. Ця група виконує нормативну і порівняльну функції.

За рівнем розвитку всі групи поділяють на чотири види: дифузні, асоціації (просоціальні й асоціальні), корпорації й колективи.

Дифузна група — нестійке короткочасне об'єднання людей, що виникає лише на основі особистісно значущої діяльності. У ній міжособистісні стосунки не опосередковує зміст спільної діяльності, оскільки вона відсутня. Склад групи — випадковий, відносини встановлюються на рівні симпатії — антипатії. Прикладом такої групи є люди, що їдуть в одному купе поїзда.

Асоціація — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковує особистісно значущий для кожного зміст спільної діяльності. Ролі і статуси в такій групі суворо детерміновані, але від цього не залежить ефективність спільної діяльності. Асоціація має свої групові норми і цінності, що підтримують її функціонування і на які орієнтуються її суб'єкти.

Залежно від спрямованості діяльності асоціації поділяють на просоціальні й асоціальні.

Просоціальні асоціації — групи, цінності яких не суперечать цінностям суспільства. *Асоціальні асоціації* — групи з антисуспільними цінностями. Прикладом просоціальної асоціації є товариство колекціонерів, асоціальної — група підлітків-хуліганів.

Корпорація — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковує особистісно значущий для її членів, але асоціальний зміст групової діяльності. Корпорацією можна вважати добре згуртовану групу, що протиставляє себе суспільству, порушує норми моралі та права, дбає лише про корисливі групові інтереси. Це замкнуте об'єднання, відгороджене від впливу суспільства. Воно має авторитарного лідера, який застосовує суворі методи управління. Типовим прикладом корпорації є мафіозне об'єднання. Асоціальні асоціації відрізняються від корпорації своєю структурою і характером дій. У них немає стійкого лідера і суворих методів управління.

Колектив — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковуються суспільно цінним і особистісно значущим змістом спільної діяльності. Він є найвищим рівнем розвитку групи, бо в ньому, крім характерної для попередніх трьох видів груп ознаки (особистісна значущість діяльності), з'являється нова — суспільна цінність діяльності. Колектив є ідеальною з погляду суспільства спільнотою. Тому будь-яке суспільство прагне відтворити себе в колективах, які боролися б за втілення його ідеалів і цінностей.

Отже, класифікація груп за рівнем їх розвитку ґрунтується на основі міжособистісних стосунків, які виникають в умовах спільної діяльності.

Міжособистісні стосунки в групах (колективах)

Особливості міжособистісних стосунків у групах зумовлені характером спільної діяльності індивідів. Одним із найважливіших показників сформованості міжособистісних стосунків, а відповідно і результатом формування групи, є рівень групового розвитку. Саме на цих положеннях ґрунтується теорія діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків, більш поширена серед вітчизняних учених. На противагу їм зарубіжні, передусім американські, психологи вважають, що показниками сформованості групи є тривалість її існування, кількість комунікацій між її членами, наявність відносин влади і підпорядкування. Об'єктом соціально-психологічних досліджень вони взяли *малу групу* — об'єднання людей, які перебувають у безпосередньому контакті. Вважаючи її спільнотою, що виникла на основі емоційних зв'язків, учені досліджували її згуртованість, стійкість проти сил, що руйнують внутрігрупові стосунки, залежність чи незалежність особистості від групи. Однак одержані висновки були зроблені без врахування багатьох важливих факторів, а тому мали спрощений характер.

Ще в середині XX ст. американські вчені встановили, що в умовах групового тиску майже третина індивідів змінює свою думку і приймає нав'язану більшістю — виявляє *конформізм*. Отже, стверджували вони, в умовах групового тиску індивід може бути лише конформістом (не висловлювати і не відстоювати свою думку) або нонконформістом (відстоювати свою точку зору, не погоджуючись із групою). Така методологічна помилка зумовлена тим, що дослідження проводилося на *дифузних групах,* що об'єднували випадкових людей, які між собою не мали ніяких стосунків.

Вітчизняні психологи довели, що в реальних колективах діють зовсім інші закономірності, відмінні від тих, які американські дослідники оголосили універсальними.

Найхарактернішою особливістю колективу, яка не могла бути виявлена при дослідженні дифузних груп, є колективістське самовизначення. Воно виявляється в тому, що член колективу не бездумно терпить тиск групи, а вибірково ставиться до будь-яких впливів, приймаючи одні й відхиляючи інші, залежно від принципів і цілей спільної діяльності, учасником якої він є. Здійснюючи самовизначення, він реалізує своє право жити в колективі, маючи власні погляди, оцінки і переконання. На відміну від дифузної групи в колективі переважає колективістичне самовизначення як реакція особистості на груповий тиск. У групах, об'єднаних спільною діяльністю, міжособистісні стосунки завжди опосередковуються її змістом, цілями і цінностями.

З урахуванням цього А. Петровський розробив *стратометричну концепцію колективу,* згідно з якою міжособистісні стосунки в колективі утворюють багаторівневу структуру, в основі якої — спільна діяльність, а компонентами є різні *страти* (шари). Центральною ланкою групової структури є зміст самої групової діяльності. Першу страту утворює ставлення кожного члена групи до цілей, завдань і принципів групової діяльності. Друга страта містить характеристики міжособистісних стосунків, опосередковані змістом спільної діяльності та прийнятими в групі принципами і ціннісними орієнтаціями. До неї відноситься колективістичне самовизначення та інші феномени міжособистісних стосунків. Третя, поверхова, страта охоплює соціально-психологічні явища, властиві психології групи: конформність, згуртованість, сумісність тощо. У колективі вони відступають на задній план, стають компонентом загальної структури міжособистісних стосунків, створеної сукупністю всіх страт.

У конкретно-психологічному плані *міжособистісні стосунки* — це сукупність об'єктивних зв'язків і взаємодій між особами, які належать до певної групи. Вони завжди мають емоційне забарвлення. їх сталість і неповторність забезпечує особиста привабливість людей, що ґрунтується на почутті симпатії. Міжособистісна привабливість чи непривабливість може набувати сталого характеру і переходити у взаємну прихильність чи неприхильність.

Міжособистісні стосунки набувають ділового чи особистісного характеру. На основі цього їх поділяють на типи: знайомство, приятелювання, товаришування, дружба, любов, подружжя, родина, деструктивні стосунки.

Важливу роль для розрізнення міжособистісних стосунків відіграє вибірковість щодо партнерів, яка визначається за кількістю ознак, що мають значення для встановлення стосунків. Найменшу вибірковість мають знайомства, найбільшу — дружба і кохання. Як зазначають українські психологи, у середньому індивід знайомий зі 150—500, приятелює із 70—150, дружить із 2—3 особами.

Методи вивчення міжособистісних стосунків

Міжособистісні стосунки в групах вивчають за допомогою методів спостереження, експерименту, бесіди, анкет і соціометрії. Вибір і застосування методу залежить від конкретних завдань і умов. Останнім часом з цією метою широко використовують соціометричну, референтометричну методики.

Соціометрія. У 30-х роках XX ст. Д.-Л. Морено при вивченні соціальних взаємодій у групі запропонував так звану соціометричну процедуру, яка потім отримала назву «соціометрія». Пізніше в роботах зарубіжних та вітчизняних учених вона зазнала серйозної модифікації.

На практиці соціометрію використовують для виявлення симпатій чи антипатій між особами, що належать до групи, які самі можуть не усвідомлювати свого ставлення до інших. У ролі соціометричного критерію при дослідженні виступає запитання «З ким би ти хотів...?». Воно може стосуватися будь-якої сфери людських відносин: спільної праці, навчання, відпочинку, розваг. За значимістю розрізняють сильні й слабкі критерії вибору. Сильні критерії стосуються найважливіших і найзначущіших для досліджуваного аспектів його життя: роботи, навчання, суспільно корисної роботи, спільного відпочинку. Слабкі критерії охоплюють коло питань, пов'язаних із ситуативними обставинами: виконанням одноразових доручень, грою, прогулянкою, екскурсією, культпоходом. При цьому кількість обраних осіб може обмежуватися. Опитуваного просять також установити послідовність свого вибору (у першу чергу, в другу чергу і т. д.). За потреби виявити осіб із негативним статусом соціометричним критерієм слугує запитання «З ким би ти не хотів...?».

Результати взаємного вибору переносять у соціометричну матрицю, що має вигляд турнірної таблиці. У ній по вертикалі записують за алфавітом прізвища всіх членів групи, а по горизонталі — їх порядкові номери у списку. На перехрестях рядка і стовпця позитивний вибір позначають знаком «+»; якщо вибір взаємний, то «+» обводять кружечком. Потім у кожному стовпці по вертикалі підраховують кількість позитивних виборів кожного індивіда і кількість взаємних виборів. На підставі цих даних встановлюють, хто в групі є соціометричною зіркою, а хто виявився ізольованим (нульовий вибір) за певним критерієм.

Графічно результати зображають у вигляді соціограми, якщо в групі не більше 20 осіб. Дівчат позначають

кружечками, а хлопців — трикутниками з вказівкою порядкового номеру в списку. У центральному крузі розташовують тих, хто отримав максимальну кількість позитивних виборів. Це соціометричні «зірки». У другій зоні розміщують осіб, які отримали більше половини, а в третій — тих, хто отримав половину і менше позитивних виборів. У крайній зоні перебуватимуть «ізольовані» — ті, хто робив позитивні вибори, але сам не отримав їх. Вибір позначається лінією між значками зі стрілкою у напрямі обраного. Якщо вибір взаємний, стрілками позначають обидва кінці лінії.

Соціометричний метод є оперативним, але він дає лише картину емоційних ставлень усередині групи. Вона дуже нестійка і за різними критеріями може істотно відрізнятися. Крім того, відповіді індивідів можуть не відповідати дійсності.

Суттєві міжособистісні стосунки людей розкриваються в умовах спільної діяльності. Тому результати соціометрії лише фіксують наявність емоційних ставлень, не даючи змоги розкрити їх причини, встановити, чому один індивід обрав саме того, а не іншого. Мотиви вибору, що дуже важливо для психології, залишаються невідомими. Відносини між людьми, на думку американського психолога М. Аргайла, опосередковані багатьма факторами, а соціометричний вибір охоплює лише невелику частину свідомих елементів у цих відносинах.

За даними соціометричної матриці можна розрахувати більше 20 групових показників: соціометричний статус будь-якого члена групи, індекс групової згуртованості, індекс інтегративності групи, рефлексивний коефіцієнт усвідомленості та інші. Однак більшість вітчизняних учених вважає їх формальними і до того ж сумнівними.

Референтометрія. У народі кажуть: «Скажи, хто твої друзі, і я скажу, хто ти». У групі завжди виділяється коло осіб, на думку і оцінку яких особистість орієнтується, тобто з певних причин вони виявляються референтними, утворюють *референтну групу.* Знання референтної групи часто допомагає встановити мотиви поведінки людини. Для її визначення вітчизняні дослідники запропонували методику *референтометрії,* що дає змогу всередині групи, до якої належить особистість, виявляти її референтну групу. Цього не можна зробити за допомогою соціометричного тесту.

Референтометрична процедура складається з двох етапів. На першому її учасникам дають набір карточок із прізвищами всіх інших членів групи, на яких запропо-

новано (для всіх однаковий) набір певних рис (наприклад, сміливий, добрий, розумний тощо). Учасників просять оцінити кожну особу, що належить до групи, за певною шкалою. На іншому боці карточки вказано прізвище того, хто оцінював. На кожного учасника групи одержують п - 1 карточек з оцінками його якостей. На другому етапі для кожного учасника карточки розкладають вниз оцінками, тобто він може бачити лише прізвище того, хто оцінював.

Головна ідея експерименту полягає в тому, щоб виявити вибіркове ставлення кожного лише до кількох осіб, що входять до групи. Адже учасникам референтометричної процедури повідомляють, що їм дозволяють ознайомитися з оцінками не більше, ніж на 5—8 карточках. Причому сигнал про припинення досліду може пролунати після будь-якого вибору. Як правило, кожен з учасників послідовно ознайомлюється з оцінками тільки тих осіб, які його найбільше цікавлять. В умовах емоційного напруження і дефіциту часу досліджувані розкривають (іноді навіть несвідомо) свою ранговану референтну групу. Отже, порівняно із соціометрією референтометрична методика виявляє глибші й змістовніші характеристики групової диференціації.

Лідерство в групах (колективах)

Виникнувши як результат спілкування і взаємодії людей у складі групи, лідерство є складним соціально-психологічним явищем, в якому поєднуються і виявляються найважливіші характеристики групового розвитку, що мають соціальну природу і сутність. Сутність його виявляється у здатності впливати на інших людей, не послуговуючись адміністративними важелями, що суттєво різнить його з таким феноменом, як керівництво.

Лідерство і керівництво. Залежно від особистісних і ділових якостей, участі в спільних справах кожен член групи має певне становище в груповій структурі, яка є своєрідною ієрархією індивідуальних статусів. Вершину цієї ієрархії посідає лідер як найбільш референтна особа в групі.

Лідер — ***особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, що стосуються їх інтересів і визначають напрям та характер діяльності всієї групи.***

Лідер може не бути соціометричною зіркою, може не викликати особливої симпатії в оточуючих, але він має незаперечну референтність.

Лідерство є складним процесом групового розвитку, вна- **І** 111 док якого диференціюється і вдосконалюється групова **і** і руктура. Його не можна ні ототожнювати з керівництвом, мі протиставляти йому. За своєю природою лідерство пов'я- **1.1 не** з регулюванням неформальних міжособистісних сто- гу иків. Лідерство — процес внутрішньої самоорганізації та с пмоуправління взаємовідносинами і діяльністю групи на основі індивідуальної ініціативи учасників. Керівництво ж є реалізацією функцій і засобом регулювання формальних иідносин у межах соціальної організації.

Керівник — ***особа, що управляє трудовою діяльністю групи на основі адміністративно-правових повноважень і узвичаєних норм співжиття.***

Керівник пов'язаний із офіційною структурою групи. Він може справитися з її управлінням тоді, коли члени групи будуть сприймати його як лідера. Проте лідер групи не завжди може впоратися з обов'язками керівника, діяльність якого є ширшою і складнішою. Оптимальним варіантом для групи є збіг в одній особі лідера і керівника. В іншому разі ефективність діяльності групи залежить від того, як складуться стосунки між офіційним керівником і неофіційним лідером. Тому мистецтво керівника включає і вміння координувати роботу лідерів, спиратися на них.

Теорії лідерства. Питання «Хто і як стає лідером групи?» є стрижневим у соціальній психології. У пошуках відповіді на нього в зарубіжній психології сформувалися різні підходи.

У 30-ті роки XX ст. американський вчений Е. Богардус запропонував *теорію рис лідера,* в якій стверджував, що лідерами народжуються. Прихильники цього підходу вважають, що від природи людина успадковує властивості та якості (сила і рухливість нервових процесів, екстравертність, здатність до емпатії тощо), які дають їй змогу зайняти в будь-якій життєвій ситуації позицію лідера. Проте ця теорія не була підтверджена практикою, адже майже в кожній групі є особистості, які переважають лідера за розумом, здібностями, але не мають такого статусу. Виявляється, що сама по собі комбінація навіть дуже розвинутих рис ще не робить особистість лідером.

На зміну цій теорії в 50-ті роки XX ст. прийшли *теорія лідерства як функції групи* (автори — американські психологи Річард Крачфілд (1912—1977) і Девід Креч (1909—1977) і *теорія лідерства як функції ситуації* (Р. Бейлс, Т. Ньюком та ін.).

Представники *теорії лідерства як функції групи* вважають, що лідерство є наслідком внутрігрупового розвитку. Група в процесі розвитку «виділяє» зі свого середовища особу лідера. Ним стає людина, яка послідовно, неухильно дотримується норм та цінностей групи і має найвищий статус.

Нині найбільше прихильників має *теорія лідерства як функції ситуації.* Спостерігаючи, як ті самі люди в різних групах можуть виконувати різні ролі й мати різні статуси (лідер у сім'ї і підлеглий на виробництві), дослідники дійшли висновку, що лідерство є результатом складного і багатогранного впливу різних факторів та ситуацій, за якого постійно відбувається зміна ролей. За їх твердженням — *лідер* — це член групи, який у певній ситуації бере на себе більшу відповідальність за виконання групових завдань, ніж усі інші.

На основі експериментальних досліджень діяльності лідерів у малій групі Р. Бейлс переконався, що існує як мінімум два типи лідерів: емоційний і інструментальний.

Емоційний лідер регулює міжособистісні стосунки і створює належний психологічний клімат у групі. Він завжди виступає як порадник і арбітр.

Інструментальний лідер на основі своєї компетенції бере на себе ініціативу і відповідальність при організації і здійсненні певних видів діяльності.

У вітчизняній психології таких висновків дійшли Владислав Шпалінський і Борис Паригін. Так, Паригін вважає, що лідер — це член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника у значущій ситуації, щоб організувати спільну колективну діяльність людей і найшвидше й успішно досягти поставленої мети. Він пропонує класифікувати лідерів за змістом діяльності, стилем керівництва та за характером діяльності.

За змістом діяльності лідер може бути натхненником, (пропонує програму діяльності); виконавцем (забезпечує виконання запропонованої програми) або натхненником і організатором.

За стилем керівництва лідери бувають авторитарними, демократичними чи такими, що одночасно поєднують обидва стилі.

За характером діяльності лідерів поділяють на універсальних (виявляють постійно свої здібності у різних видах діяльності) та ситуативних (можуть бути лідерами лише в певних ситуаціях).

Психологічний клімат у колективі передусім визначаї ться стилем керівництва і діловими відносинами між **і і**-|ііішицтвом і виконавцями. Ще К. Левін, поділяючи 11перів і керівників з точки зору стилю і методів роботи **на** авторитарних і демократичних, охарактеризував суттєві відмінності їх діяльності.

Авторитарний лідер (керівник) діє одноосібно, не зважаючи на думки оточуючих. Основними формами управ**ління,** якими він послуговується, є інструкція, наказ, пока**рання,** догана і подяка. Вся інформація зосереджується тільки в нього, а тому підлеглі користуються лише догадками і чутками. Він придушує будь-яку ініціативу в групі, вважаючи, що «все знає сам». Тому члени групи не проявляють ні ініціативи, ні творчого підходу під час виконання поставлених завдань. Виявивши помилку в діях підлеглих, авторитарний керівник вдається до висміювання і неконструктивної критики, не пояснюючи, як її можна виправити. За відсутності керівника робота групи сповільнюється або припиняється, оскільки ніхто не хоче брати на себе відповідальність.

Демократичний лідер (керівник) сприймається членами групи як «один із нас».

За такого керівництва нова інформація стає доступною для всіх у групі. Проблеми також широко обговорюються. Кожен член групи може вільно висловлювати свою думку, яка буде ретельно проаналізована. У своїй діяльності керівник спирається на допомогу групи. При розподілі обов'язків і навантажень максимально враховує індивідуальні особливості і можливості виконавців. Заохочує ініціативу і творчий підхід у підлеглих, часто ділиться з групою своїми повноваженнями. Це створює довірливий, спокійний психологічний клімат. Спілкуючись із членами групи, такий лідер переважно вдається до прохань, порад, довірливої інтонації. За його відсутності діяльність групи не сповільнюється і не припиняється. Проблеми, які виникають, група вирішує сама шляхом детального обговорення і прийняття спільного рішення.

Наведені соціально-психологічні характеристики авторитарного і демократичного лідерів (керівників) є дуже стислими і схематичними. У житті такі «чисті типи» трапляються рідко. Залежно від конкретних ситуацій найчастіше лідери виявляють властивості обох типів. Так, у складних критичних ситуаціях демократичний лідер може поводитися авторитарно: брати відповідальність на себе і застосовувати вольові прийоми.

За низької соціальної цінності факторів, що зумовлюють стосунки між членами групи, іноді спостерігається *анархічний стиль керівництва*. Він проявляється у фактичному відстороненні від керівництва групою.

Отже, міжособистісні стосунки — це взаємини між людьми, які виникають і розвиваються в процесі безпосередньої взаємодії між членами групи, мають неформальний характер і ґрунтуються на емоційно забарвленій оцінці партнерів.

Запитання. Завдання

1. Чим зумовлена різноманітність підходів до класифікації груп?
2. Обґрунтуйте тезу «Де згода, там перемога».
3. Чи можливі прояви конформізму в умовах колективу?
4. Як може впливати збіг в одній особі соціометричної зірки і лідера на психологічний клімату групі?
5. Чи може наявність декількох референтних груп у особистості бути причиною її конфлікту із собою?
6. Чим лідер відрізняється від керівника?
7. Розкрийте відмінності між лідером-натхненником і лідером-організатором.
8. Проаналізуйте, як стиль керівництва впливає на діяльність колективу.
9. Оберіть критерій і проведіть за ним соціометричне дослідження в групі. Побудуйте соціометричну матрицю і соціограму. Визначте соціометричну зірку та ізольованих.
10. Поясність, чому не можна описати психологічний портрет лідера, характеризуючи властивості його темпераменту, характеру, здібностей.

Література

Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1997.
Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989.
Донцов А. И. Психология коллектива. — М., 1984.
Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 2002.
Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы. — М., 1991.
Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л., 1979.
Общая психология/ Под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.
Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. — М., 1978.
Психологическая теория коллектива/ Под ред. А. В. Петровского. — М., 1979.

3.

Пізнавальна діяльність особистості

3.1. Чуттєві форми пізнання дійсності

Пізнавальна діяльність постає як активність людини, спрямована на відображення і пізнання навколишнього світу. Залежно від глибини відображення виділяють чуттєві й раціональні форми пізнання світу. Оскільки увага не має власного змісту, то її не відносять до пізнавальних процесів. Однак, обслуговуючи всі психічні процеси, вона є необхідною умовою їх виникнення і функціонування.

Увага

Проблема уваги завжди викликала у дослідників підвищений інтерес. Над її вивченням працювали відомі представники інтроспективної психології (В. Джеме, В. Вундт, Е. Тітченер, родоначальник експериментального напряму в психології французький психолог Теодюль Рібо (1839—1916)), гештальтпсихології (К. Коффка, В. Келер), феноменологічного напряму (французький психолог Моріс Мерло-Понті (1908—1961)) та ін.

Цій проблематиці присвятили свої праці радянські вчені — С. Рубінштейн, М. Добринін, О. Леонтьев, П. Гальперін, Д. Узнадзе, Є. Мілерян. І сьогодні вона має багато нез'ясованих питань методологічного і теоретичного плану.

Природа уваги. На органи чуття людини в процесі її життя постійно діють своїми властивостями різні предмети і явища об'єктивної дійсності. Наприклад, під час лекції на студента впливає голос, зовнішній вигляд лектора, обстановка в аудиторії, зміст повідомлення, люди, що сидять поруч. Але студент не може одночасно відобразити всі ці впливи: на одні він реагує, інші — не помічає.

Відображаючи дійсність, людина завжди спрямовує свою психічну діяльність на ті предмети і явища, які для неї мають життєве значення, відповідають її потребам. Цю вибірковість психічної діяльності пов'язують із такою властивістю психіки, як увага.

Увага — спрямованість і зосередженість свідомості, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності індивіда.

Увага нерозривно пов'язана з діяльністю людини, в діяльності вона існує і нею підтримується. Послаблення її інтенсивності призводить до зниження якісних показників у роботі. Перебувати в стані напруженої уваги означає активно над чимось працювати. Як особливість психічного життя увага має суспільну природу. Вона виникла в процесі праці й стала однією з його основних психологічних характеристик.

Найважливішими функціями уваги є регуляція діяльності та контроль за її перебігом. Від того, на чому і як зосереджується людина, залежить чіткість і повнота відчуттів, сприймань і думок. К. Ушинський писав, що увага є саме тими дверима, через які проникає усе, що тільки входить у душу людини із зовнішнього світу.

На відміну від певних пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення) увага не має свого змісту. Вона виявляється у всіх пізнавальних процесах, характеризуючи динаміку їх перебігу.

.Суть уваги виявляється у відбиранні значущих (що стосуються важливих потреб на певний момент) впливів і гальмуванні несуттєвих, побічних. Завдяки цьому відображення стає чіткішим, а діяльність триває доти, доки не завершиться запланований акт поведінки чи не буде досягнуто поставленої мети.

Як вибіркове сприймання впливів увага можлива лише у стані бадьорості організму, зумовленої активною діяльністю мозку. Виділяють чотири стани бадьорості: глибокий сон, дрімота, спокійна бадьорість (сенсорний спокій) і активна бадьорість. Активація як швидке посилення активності

Мозкової діяльності здійснюється спеціальним утворен-
І у мозку, яке називають *ретикулярною формацією*. Попа виявляється в зміні електричної активності мозку і може бути зафіксована електроенцефалографом. Якщо в **І і. 111 і** сну в електроенцефалограмі переважають ритмічні **і** омивання низької частоти— повільні хвилі з великою амплітудою (а-ритм), то при переході до стану неспання спостерігається десинхронізація коркової ритміки — ('являються високочастотні коливання малої амплітуди. Перехід до активної бадьорості супроводжується появою у людини орієнтувальних рефлексів і підвищенням чутливості аналізаторів, зміною обміну речовин, роботи серця, ритму дихання тощо. Тому вважають, що фізіологічною основою уваги є загальна активація діяльності мозку, яка забезпечує перехід від сну до активної бадьорості.

Аналіз лише вказаних фізіологічних механізмів уваги не дає змоги пояснити особливості вибірковості уваги. Тому деякі дослідники приписують властивість вибірковості певним відділам неспецифічної системи мозку (вибірковій діяльності ретикулярної формації, неспецифічному впливу таламуса і гіпоталамуса).

З процесом уваги на рівні кори головного мозку пов'язують і наявність у лімбічній системі та лобних долях особливого типу нейронів, що не мають стосунку до органів чуття. Це *нейрони уваги* (детектори новизни) і *клітини очікування*. Перші порівнюють дії подразників і реагують на їх зміну, новизну, другі — реагують тоді, коли дія подразника не відповідає тому, на що сподівались.

Завдяки дослідженням І. Сеченова, І. Павлова, О. Ухтомського, В. Бехтерева, П. Анохіна та ін. сформувалося уявлення про провідну роль кори великих півкуль у системі нейрофізіологічних механізмів уваги.

Предмети і явища, діючи на мозок людини, викликають появу орієнтувальних рефлексів. Спочатку вони з'являються під впливом лише грубих змін середовища, потім — слабших подразників, що набувають сигнального значення. Під час появи орієнтувальних рефлексів змінюється перебіг процесів у корі великих півкуль головного мозку. Утворюється (за Павловим) осередок оптимального збудження, пов'язаний із подразником. За законом індукції нервових процесів це спричиняє гальмування суміжних ділянок кори. Тому нервові імпульси, які доходять до осередку оптимального збудження, відображаються людиною, інші не помічаються.

Отже, за Павловим, фізіологічною основою уваги є наявність у корі головного мозку стійкого осередку оптимального збудження, який негативно індукує суміжні ділянки.

О. Ухтомський назвав осередок оптимального збудження ***домінантою,*** тобто панівним осередком збудження. Домінанта визначає характер реакції організму в певний момент і підпорядковує собі всі побічні імпульси, які надходять у цей час у мозок. За їх рахунок вона посилюється, набуваючи більшої стійкості. Так, слабкі звуки мелодійної музики, монотонний шелест листя дерев за вікном підсилюють зосередженість уваги на роботі, що виконується. А тиша нерідко сприяє відволіканню уваги.

Види уваги. Відомий американський психолог Е. Тітченер виділяв три стадії уваги: мимовільна увага, довільна увага, повернення до першої стадії. «Коли ми розв'язуємо, наприклад, геометричну задачу, — писав він, — ми поступово зацікавлюємося нею і зовсім віддаємося їй, і скоро проблема набуває такої ж влади над нашою увагою, яку має удар грому в момент його появи у свідомості».

У вітчизняній психології увагу поділяють на мимовільну, довільну і післядовільну. Такий поділ на види здійснюється на основі критеріїв наявності чи відсутності свідомої мети, вольового зусилля та інтересу до діяльності.

Мимовільна увага — ***увага, що виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем без її свідомого наміру і без будь-яких вольових зусиль із її боку.***

За своєю суттю це є орієнтувальний рефлекс на новизну, що ґрунтується на механізмі виникнення в корі головного мозку осередку домінантного збудження. Спочатку мимовільна увага існує як безумовний рефлекторний процес, зумовлений дією зовнішніх подразників. Така увага характерна для тварин. У процесі розвитку людини вона ускладнюється і стає умовнорефлекторною — під впливом подразників, що набувають сигнального значення.

Існує багато властивостей подразників, дія яких спричиняє появу мимовільної уваги. До них належать: новизна, раптовість дії, сила, зміна інтенсивності дії, переміщення об'єкта в полі зору, контраст об'єкта з фоном та ін.

Так, прихід незнайомого викладача в аудиторію відразу привертає увагу студентів через свою новизну, а виправлені червоним кольором помилки в зошитах привертають увагу учнів контрастом червоного кольору з фоном сторінки. Проте властивості об'єктів не самі по собі визначають мимовільну увагу. Той факт, що та сама властивість в одних

людей викликає увагу, а інших залишає байдужими, свід-•Ш**ті**, про те, що в появі мимовільної уваги беруть участь не **тільки** зовнішні впливи, а й внутрішні умови — потреби людей, їх інтереси, бажання, афективні стани тощо. Особли-**iic)** велика роль у пробудженні мимовільної уваги але-**і**-пть значущим потребам і безпосереднім інтересам. Те, **що** для людини важливе, цікаве й емоційно захоплююче, викликає тривале інтенсивне зосередження. Тому основним призначенням мимовільної уваги є створення для людини можливості швидко і правильно орієнтуватися в постійно мінливому середовищі, а також виділяти з нього об'єкти, що мають на даний час найбільшу значущість. Мимовільна увага є генетично первинним етапом становлення уваги в її філогенезі і онтогенезі. На її основі виникає і розвивається довільна увага.

Довільна увага — ***увага, яку особистість свідомо викликає, спрямовує і регулює.***

Довільна увага має суспільну природу. Вона сформувалася в процесі праці й спілкування людей. Оволодіння мовою дало людині змогу ставити перед собою усвідомлену мету, оцінювати і обирати шляхи її досягнення, переборювати зовнішні та внутрішні перешкоди і спрямовувати свої зусилля на виконання окремих етапів трудового акту. Чим віддаленіша мета і складніший шлях її досягнення, менш приваблива сама робота, тим більші вимоги ставить вона до довільної уваги. Отже, інтелектуальна за передумовами, довільна увага є вольовою за характером.

Досягнення віддалених цілей вимагає від людини значної активності, тривалої зосередженості на процесі діяльності, кінцевому результаті, а також сили волі для долання перепон. Людина, поставивши певну мету, передбачає кінцевий результат, обирає способи його досягнення і контролює їх реалізацію. Отже, за участі довільної уваги відбувається регуляція активності, прогнозування, контроль і корекція діяльності.

Довільна увага наявна там, де предмет уваги не привабливий для людини. Вона завжди є опосередкованою, бо ґрунтується на операціях, що опосередковують мислення. Будь-який акт уваги, для того щоб стати актом довільної, свідомо спрямованої уваги, повинен насамперед перетворитися на інтелектуальну, опосередковану операцію.

Хоча мимовільна і довільна увага суттєво відрізняються між собою, між **ними** існують взаємозв'язки і взаємопереходи. Довільна увага виникає з мимовільної **при**

утворенні узагальнених умовних зв'язків, але й довільна може стати мимовільною у зв'язку зі змінами в мотивації діяльності. Так відбувається, коли робітник розпочинає складну і непривабливу, але важливу роботу. Процес входження в діяльність спочатку повільний і тяжкий. Поступово він досягає результатів, і його зацікавлює сам процес. Для підтримання уваги вже не потрібні вольові зусилля, оскільки виникає післядовільна увага.

Післядовільна увага — увага, що виникає на основі інтересу до процесу діяльності.

Вона є цілеспрямованою, тобто залишається на тому ж об'єкті чи виді діяльності, свідомо контролюється (як довільна увага) і не потребує вольових зусиль для підтримання (як мимовільна). її виникнення збільшує тривалість зосередження на діяльності, сприяє зменшенню втоми, підвищенню продуктивності праці. Післядовільна увага є оптимальною у всіх видах діяльності, але особливо ефективною — в розумовій роботі. Примусово викликати цей вид уваги не можна. Шлях до неї лежить через пробудження інтересу до діяльності.

Структурні особливості уваги. Увага є складною функціональною структурою, утвореною взаємозв'язками її структурних особливостей. До них належать стійкість, концентрація, розподіл, переключення і обсяг уваги.

Стійкість уваги. її показником є висока продуктивність роботи протягом тривалого часу. Залежить стійкість уваги від особливостей об'єктів зосередження і активності особистості відносно цих об'єктів. Багаті за змістом, динамічні, різноманітні об'єкти довше привертають увагу до себе, ніж прості, статичні й одноманітні.

СТІЙКІСТЬ ***уваги — часова характеристика уваги, що визначається тривалістю збереження цілеспрямованої уваги на певному об'єкті чи виді діяльності.***

Ця структурна особливість уваги залежить від активності суб'єкта, що виявляється в його діях з об'єктом. Вона зростає при виконанні практичних чи розумових завдань, які вимагають повнішого відображення об'єктів. Помірна складність об'єкта теж подовжує час зосередження на ньому уваги, що пов'язано з активною розумовою діяльністю, необхідною для його пізнання.

Протилежна риса — ***нестійкість уваги*** — виявляється в її відволіканні іншими об'єктами, тобто в зміні під їх впливом спрямованості діяльності людини. Чим менш

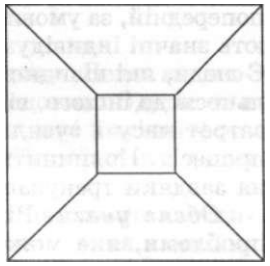
і гііка увага, тим легше і швидше вона відволікається. І ***і*** основному відволікають увагу ті самі властивості подразників, які її мимовільно викликають — раптові, сильні, емо-
11.1 ії ні, динамічні тощо.

Концентрація уваги. Зосередженість уваги на об'єкті має певну інтенсивність, що виявляється в рівні концентрації.

Концентрація уваги — ***міра заглибленості людини у певний виддія-льності.***

Що більше сконцентрована увага на об'єкті, то менше людина помічає сторонні впливи, тим продуктивнішою є її діяльність. Проте ступінь сконцентрованості уваги не є однаковим протягом тривалого часу: він то зростає, то зменшується. Періодичні короткочасні мимовільні зміни ступеня інтенсивності уваги називають *коливаннями уваги*.

Існування коливань уваги вперше було виявлено при дослідженні її сенсорних форм. Наприклад, якщо прислухатися до ледве чутного цокання годинника під час виконання якоїсь роботи, то можна помітити, що його то чутно (коли знижується інтенсивність зосередження на діяльності), то ні (коли посилюється зосередженість). Коливання уваги ілюструють і подвійні зображення. Так, якщо певний час дивитися на зображення зрізаної піраміди (рис. 3), то видно, що вона або звернена до глядача зрізаною основою вперед, або вглиб. Дослідження М. Ланге показали, що при сприйманні слабких подразників коливання уваги мають період від 2—3 до 10—12 секунд. їх причиною є коливальний процес, пов'язаний із самонастроюванням сенсорних систем організму.



Коливання уваги При сприйманні подвійних зображень

Розподіл уваги. Це надто важлива її структурна особливість, від якої залежить успішна праця вчителя, водія, авіадиспетчера та ін.

Розподіл уваги — ***здатність людини одночасно виконувати два або більше видів діяльності.***

Наприклад, водій під час керування автомобілем повинен одночасно стежити за обстановкою на дорозі, за панеллю приладів, слухати шум мотора, натискати на педалі та перемикати швидкості.

Розподіл уваги можливий лише за певних умов. Не можна розподілити увагу між двома видами діяльності, які вимагають участі однакових аналізаторів. Наприклад, неможливо одночасно слухати (так, щоб зрозуміти) повідомлення по радіо і розповідь співрозмовника. Не можна розподілити увагу між такими видами діяльності, які одночасно вимагають інтенсивних розумових зусиль (розв'язування задач і читання книжки і т. ін.). Чим більше зосереджена увага, тим важче її розподіляти. Можна розподілити увагу між видами діяльності, які людина добре освоїла, при цьому один із них потребує високого рівня усвідомлення, а другий здійснюється на автоматизованому рівні. Так, студент на лекції одночасно слухає повідомлення лектора і записує його (процес письма відбувається на автоматизованому рівні).

Переключення уваги. Це необхідна умова успішного виконання багатьох видів робіт.

Переключення уваги — ***перенесення людиною уваги з одного об'єкта або виду діяльності на інший.***

Залежно від ситуації переключення уваги може бути повним чи неповним, легшим чи важчим. При потребі може відбуватися 3—4 рази за секунду. Увага переключається легше, коли існує зв'язок між попереднім і наступним видами діяльності, якщо наступний вид роботи цікавіший за попередній, за умови, що попереднє завдання виконано. Існують значні індивідуальні відмінності в переключенні уваги. Є люди, які швидко і легко переходять від одного виду діяльності до іншого, від інших такий перехід вимагає значних затрат часу і зусиль, що зумовлено рухливістю нервових процесів. Поліпшити показники переключення уваги можна завдяки тренуванню.

Обсяг уваги. Від цієї особливості залежить масштаб проблеми, яка може виявитися посильною чи непосильною індивіду.

Обсяг уваги — ***кількість об'єктів, які людина може одночасно сприйняти за короткий проміжок часу.***

Встановлено, що при короткій експозиції не пов'язаного за змістом матеріалу за 0,1 секунди доросла людина в середньому може сприйняти 5—7, а дитина 2—3 об'єкти. Обсяг уваги залежить від особливостей цих предметів, від того, чи об'єднано їх у групи. Так, якщо 14 літер утворюють змістовне слово, людина може сприйняти його одномоментно.

Пстативним аспектом уваги є розсіяність, поверхова **і і** (іїцентрація, нездатність тривалий час зосередитися на предмі'її діяльності, невміння керувати своєю увагою. Причини |ю:ісіяності є різними. В одних випадках вона зумовлюється **і** ипбокою концентрацією уваги на іншій діяльності, в інших **пі омою,** в третіх — її неправильним вихованням.

Часто недоліки уваги зумовлюються органічними заморюваннями мозку. Вони можуть проявлятися у висо- • . п і рухливості уваги, що не дає змоги тривало зосередити- І н па об'єкті, у слабкому розподілі уваги, в її малій рухлиіості чи патологічній фіксації на певному об'єкті.

Властивості уваги не існують ізольовано. Вони тісно і'язані між собою і є аспектами єдиного акту уваги, **який** не залишається постійним, а вдосконалюється раЮм із розвитком людини. Якщо в індивіда сформувала**ся** звичка бути завжди уважним, тоді увага стає властивіс**тю** особистості. Ця властивість називається ***уважністю.*** Вона пов'язана з наявністю в людини стійкої і зосередженої уваги, вміння бачити у предметах і явищах малопомітні, але важливі для розуміння суті властивості. Унажність є основою чуйності й тактовності у ставленні до людей і має бути невід'ємною рисою керівників, громадських і державних діячів.

Відчуття

Психіка людини має системну будову. Вона не зводиться до простої суми окремих її складових. Однак для її пізнання прийнято умовно виділяти деякі вихідні форми психічної діяльності. Однією з найпростіших форм відображення дійсності є відчуття.

Природа відчуттів. Предмети і явища своїми властивостями безперервно впливають на органи чуття людини. Відображаючись у мозку, ці впливи викликають у людини відчуття світла, кольору, звуку, запаху, смаку тощо. За допомогою органів чуття організм одержує у формі відчуттів інформацію про стан зовнішнього і внутрішнього середовища.

Відчуття — ***відображення в мозку людини окремих властивостей предметів і явищ об'єктивного світу внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття.***

Через відчуття здійснюється безпосередній зв'язок свідомості із зовнішнім світом. їх особливості залежать не тільки

від об'єктів, що впливають на органи чуття, а й від суб'єкта, що їх відчуває. Наприклад, занурivши палець у відро з водою, одна людина може стверджувати, що вода холодна, а інша — що тепла. У відчуттях відображаються також стани суб'єкта. Отже, відчуття — це суб'єктивні образи об'єктивного світу. Критерієм їх істинності є суспільна практика.

Людині постійно потрібно одержувати інформацію про навколишню дійсність, адже пристосування організму до середовища передбачає наявність^ інформаційного балансу між середовищем і організмом. Його порушення, що виявляється в інформаційному перевантаженні чи недовантаженні, нерідко призводить до серйозних функціональних розладів.

Проблема відчуття є не лише психологічною, а й філософською. В історичному плані її вирішення було тісно пов'язано з пошуком відповіді на запитання «Чи може людина пізнавати світ за допомогою органів чуття?».

У межах суб'єктивно-ідеалістичних концепцій, представники яких заперечували об'єктивне існування матеріального світу, це питання взагалі не ставилося.

Об'єктивні ідеалісти, сформувавши принцип специфічної енергії органів чуття, розглядали відчуття лише як умовні знаки, символи зовнішніх впливів. Не визначаючи існування зв'язку між властивостями предметів, що діють, і відчуттями, які внаслідок цього виникають, вони заперечували і можливість пізнання світу за допомогою органів чуття. Об'єктивні ідеалісти розглядали відчуття не як зв'язок свідомості з дійсністю, а як своєрідну перешкоду, що відокремлює людину від світу.

Матеріалістична філософія стверджує, що предмети та їх властивості є первинними, а відчуття — це результат впливу матерії на органи чуття. Вони відображають світ таким, яким він є. Це підтверджує повсякденна діяльність людей. Однак для виникнення відчуття недостатньо, щоб на організм впливав якийсь подразник. Потрібна активна робота самого організму, адже відчуття виникає лише внаслідок перетворення специфічної енергії подразника, що діє на енергію нервового процесу. Тому нерухоме око є сліпим, а нерухома рука перестає бути засобом пізнання.

Виникаючи при дії подразника на органи чуття, відчуття є реакцією нервової системи на цей вплив, тобто рефлекторним.

Фізіологічною основою відчуття є нервовий процес, що виникає під час дії подразника на аналізатор. Будь-який

шалізатор має *рецептор* (периферійний відділ), що перетнорює енергію подразника на нервовий процес; *аферентні* (доцентрові) й *еферентні* (відцентрові) *нерви,* які з'єднують рецептор із певною ділянкою кори мозку; *мозкову іН.чянку* (мозковий кінець) аналізатора, де відбувається аналіз нервових імпульсів.

Мозкова ділянка аналізатора складається з ядра, в якому скупчено рецепторні клітини, і периферійної частини, тобто розсіяних на інших ділянках кори нервових клітин. Ядерна зона аналізатора виконує тонкий аналіз і синтез, наприклад розрізнення кольору світла. Розсіяні клітини здійснюють грубий аналіз і координують взаємодію різних аналізаторів.

Глибоке вивчення кори головного мозку дало змогу чітко встановити локалізацію в ньому різних видів чутливості. Так, «представництво» зорових відчуттів зосереджено в потиличних ділянках кори головного мозку, слухових — у середній частині скроневої звивини, тактильних — у задній центральній звивині.

Щоб виникло відчуття, необхідна робота всього аналізатора. При подразненні рецептора виникає нервовий імпульс, який по аферентному нерву передається у відповідний корковий центр. Після перероблення в мозкових центрах збудження передається по еферентному нерву і проявляється в рухових діях рецептора. Безпосередній контакт рецептора з предметом, що діє на нього, спричиняє аферентні збудження, що знову надходять у мозкові центри, обробляються і, повертаючись, коригують м'язові рухи. Отже, механізм виникнення відчуттів має вигляд рефлекторного кільця.

Види відчуттів. Необхідність відображення різноманітних властивостей дійсності зумовила в процесі історичного розвитку людини появу значної кількості аналізаторів, пристосованих для сприймання лише певних подразників. Разом вони утворюють сенсорну систему людини. Англійський фізіолог Чарлз-Скотт Шеррінгтон (1857—1952) запропонував об'єднати всі аналізатори в три системи і виділити три види відчуттів: екстероцептивні, інтероцептивні і пропріоцептивні.

Екстероцептивні відчуття (лат. *exter* — зовнішній і *receptor* — той, що сприймає) — відчуття, що відображають властивості предметів та явищ зовнішнього світу і мають рецептори, розміщені на поверхні тіла. До них належать зорові, слухові, смакові, нюхові, дотикові та інші

ють на контактні (дотикові, смакові й больові) й дистантні (зорові, слухові, нюхові).

Інтероцептивні відчуття (лат. *interior* — внутрішній і *receptor* — той, що сприймає) — відчуття, що мають рецептори, розміщені у внутрішніх органах (серці, шлунку, печінці тощо) і тканинах тіла та відображають їх стан. До них належать органічні відчуття (спраги, голоду, неспокою, напруження та ін.).

Пропріоцептивні відчуття (лат. *proprius* — власний і *receptor* — той, що сприймає) — відчуття, що дають інформацію про рух і положення людського тіла в просторі. їх рецептори розміщені в м'язах і суглобах. До них відносять кінестетичні і статичні відчуття.

Такий поділ відчуттів на види є нечітким, бо деякі відчуття можна водночас віднести до двох груп. У межах кожного з цих видів відчуття поділяють на різновиди залежно від аналізаторів і адекватних їм подразників.

Адекватними називають подразники, до сприймання яких певний аналізатор пристосований і які у звичайних умовах збуджують його (наприклад, світло для ока, запах для носа). *Неадекватними* є подразники, до сприймання яких орган не пристосований і які у звичайних умовах не збуджують його (наприклад, запах для ока).

Залежно від аналізаторів виділяють зорові, слухові, нюхові, смакові, дотикові, температурні, больові, кінестетичні, статичні, органічні та вібраційні відчуття.

Загальні властивості і закономірності відчуттів. Різні види відчуттів є не тільки специфічними, а й мають загальні для всіх властивості. До них належать якість, інтенсивність, тривалість і просторова локалізація. Основною характеристикою відчуттів, у якій виявляється їх специфіка, визначена фізико-хімічними властивостями подразників, адекватних для відповідних аналізаторів, є якість.

Якість — особливість певного відчуття, яка відрізняє його від інших відчуттів. Якісно відрізняються між собою відчуття різних видів, а також різні відчуття в межах одного виду. Наприклад, слухові відчуття відрізняються за висотою, тембром, гучністю. Якість відчуттів дає змогу відображати світ у всій різноманітності його властивостей.

Інтенсивність — кількісна характеристика відчуття. Визначається силою подразника, що діє, і функціональним станом рецептора, який залежить від стану організму, значущості подразника і просторово-часових умов

г приймання. Вона виявляється у яскравості й виразності властивостей предметів і явищ, які відображає людина. Іивчає інтенсивність відчуттів *психофізика,* яка зосереджується на кількісному описі та аналітичному вираженні і (у формулах) закономірностей їх розвитку і функціонування.

Тривалість — часова характеристика відчуття. Вона запсжить від часу дії подразника, його інтенсивності й функціонального стану організму. При дії подразника відчуття виникає не відразу, а через деякий проміжок часу, який наливають *латентним (прихованим) періодом відчуття.* Він визначається спеціалізацією аналізатора і для різних аналізаторів є неоднаковим: для смакових відчуттів становить 50 мілісекунд, слухових — 150, больових — 370 мімісекунд. Очевидно, його величина залежить від швидкості вбудження рецептора і швидкості проходження нервових імпульсів аферентними і еферентними шляхами.

Результати досліджень показали, що тривалість дії подразника і тривалість відчуття неоднакові. Свідченням цього є явище *післядії в аналізаторі.* І. Павлов вважав, що причиною сенсорної післядії є інертність нервових процесів. Так, зорове відчуття не зникає відразу після припинення дії світлового подразника. Слід від подразника залишається у вигляді до^шдрвного образу,, який може бути позитивним і негативним. *Позитивний послідовний образ* за кольором і світлістю відповідає подразнику, що діє. На його збереженні протягом певного короткого проміжку часу ґрунтується принцип кінематографа і телебачення. З часом позитивний послідовний образ замінюється *негативним.* При кольорових подразниках негативний послідовний образ формується шляхом переходу основного кольору в додатковий.

Просторова локалізація відчуттів — відтворення у відчуттях місця перебування подразника. При цьому аналіз, який здійснюється дистантними рецепторами, дає інформацію про локалізацію подразника в просторі. Світло, звук зіставляються з їх джерелом. Контактні відчуття (смакові, температурні, тактильні) співвідносяться з місцем дії подразника на тілі, причому на різних ділянках тіла точність локалізації дії подразника неоднакова.

Щоб викликати відчуття, подразник повинен досягти певної сили — нижнього абсолютного порогу чутливості.

Нижній абсолютний поріг чутливості — мінімальна сила подразника, що, діючи на аналізатор, спричиняє ледве помітне відчуття. Подразники меншої сили називають

підпороговими. Вони не викликають відчуття, і сигнали про них не передаються в кору головного мозку. Нижній поріг чутливості визначає рівень чутливості аналізатора. Між чутливістю і величиною нижнього порогу існує обернена залежність: чим нижчий поріг, тим вищою є чутливість аналізатора. Якщо позначити через E чутливість аналізатора, а через P — величину нижнього порогу, то $E = 1/P$.

Аналізатори людини мають різну чутливість. Так, за даними російського вченого Сергія Вавілова (1891—1951), в оці виникає відчуття світла, коли його опромінювати всього 2—8 квантами променевої енергії. Це означає, що людина потенційно здатна помітити в абсолютній темряві запалену свічку на відстані до 27 кілометрів. Відчуття запаху виникає при концентрації 6—8 молекул пахучої речовини в одному кубічному сантиметрі повітря.

Чутливість аналізатора обмежується не тільки нижнім, а й верхнім порогом.

Верхній абсолютний поріг чутливості — максимальна сила подразника, за якої ще виникає адекватне відчуття. Подальше зростання сили подразників, які діють на рецептори, може призвести до виникнення больових відчуттів (наприклад, сліпуча яскравість світла).

Хоча верхній і нижній пороги називають абсолютними, величина їх змінюється під впливом різних умов: віку людини, функціонального стану рецептора, тривалості дії подразника тощо.

Крім абсолютних порогів, чутливість аналізатора характеризується також диференційним порогом (порогом розрізнення). *Диференційний поріг чутливості* (лат. *differens* — різниця) — мінімальна різниця в інтенсивності двох подразників, яка викликає ледве помітну відмінність у відчуттях.

Кількісного вираження він набув у законі німецького вченого Ернста-Генріха Вебера (1795—1878), за яким відношення між приростом подразника, що ледве відчувається, і його попереднім значенням є величина постійна для певного аналізатора. Так, для слухового аналізатора це відношення становить 1/10, для дотикового — 1/30, а для зорового — 1/100. Однак якщо сила подразника наближається до порогових значень, то цей закон порушується.

У середині XIX ст. німецький вчений Густав-Теодор Фехнер (1801—1887) математично опрацював експериментальні дані Вебера і сформулював основний психофізичний закон. У ньому виражено залежність між силою подразника, що діє, та інтенсивністю відчуття: інтенсивність відчуття прямо пропорційна логарифму сили подразника. Аналітично ця залежність виражається формулою

$k \lg I + c$, де S — інтенсивність відчуття, / — сила подразника, feie — константи.

На початку XX ст. американський психолог Стенлі-Сміт Стівенс (1906—1973) довів, що між інтенсивністю відчуття і силою подразника, що діє, існує степенева залежність $S = kR^n$, де k — константа, яка залежить від обраної одиниці виміру, R — сила подразника, n — показник Степеня, що залежить від виду відчуття. Так, для відчуття світла $n = 0{,}33$, для удару електричного струму $n = 3{,}5$. І Іроте в одних випадках експериментальні дані краще описує закон Вебера — Фехнера, в інших — закон Стівенса. При порогових значеннях подразника обидва закони дають значні похибки.

Чутливість аналізаторів, визначена абсолютними порогами, не є сталою. Вона змінюється залежно від фізіологічних і психологічних умов, серед яких особливе місце належить адаптації.

Адаптація (лат. *adapto* — пристосовую) — зміна чутливості аналізатора під впливом подразника постійної сили, що діє протягом тривалого часу. Вона проявляється у зниженні чутливості за великої сили подразників і підвищенні — за малої. Відповідно розрізняють її різновиди:

— повне зникнення відчуття за тривалої дії подразника;

— зниження чутливості органа чуття під дією сильного подразника;

— підвищення чутливості органа чуття внаслідок дії слабкого подразника.

Швидкість адаптації різних рецепторів до дії подразника є неоднаковою. Швидко пристосовуються до нових умов тактильні рецептори, а зоровий, нюховий і смаковий адаптуються повільніше. Рецептори ніби налаштовуються на дію властивостей подразника, що забезпечує організму можливість виробити правильну відповідь. Адаптаційне регулювання чутливості є біологічно доцільним, бо допомагає органам чуття сприймати слабкі подразники і оберігає від дуже сильних впливів.

Взаємодія відчуттів. Інтенсивність відчуття залежить не тільки від сили подразника, адаптації рецептора, а й від інших подразників, які одночасно впливають на інші аналізатори. Це означає, що відчуття взаємодіють.

Взаємодія відчуттів — зміна чутливості одного аналізатора під впливом подразнення інших органів чуття. Так, дослідження показали, що туговухі краще чують при світлі, ніж у темряві. Слухові подразники впливають на чутливість зорового аналізатора. Для взаємодії відчуттів характерна і така тенденція: слабкі подразнення одного рецептора підсилюють чутливість іншого, а сильні подразнення знижують чутливість іншого.

За даними І. Павлова, слабкий подразник спричиняє у великих півкулях головного мозку збудження, що легко іррадіює (поширюється) у його корі і при цьому підвищує чутливість іншого аналізатора. Сильний подразник зумовлює збудження, яке має тенденцію до концентрації. За законом індукції нервових процесів, це породжує гальмування в ділянках інших аналізаторів, що спричинює зниження їх чутливості. Можливий також протилежний процес — сенсибілізація.

Сенсибілізація (лат. sensibilis — чутливий) — підвищення чутливості органів чуття внаслідок взаємодії аналізаторів і систематичних вправ.

При сенсибілізації спостерігається тимчасове зниження нижнього порогу відчуттів. Триваліші зміни можуть відбуватися внаслідок систематичних вправ в умовах професійної діяльності. Так, досвідчений шліфувальник помічає просвіт між площинами деталей в 0,0005 міліметра, тоді як нетренована людина — лише 0,1 міліметра.

Інколи сенсибілізація виникає як компенсація сенсорних дефектів — посилення чутливості одного аналізатора при втраті іншого. Саме тому у сліпих дуже розвинутий слух, а у глухих — зір.

Взаємодія відчуттів виявляється і в синестезії.

Синестезія (гр. *synaesthesis* — одночасне відчуття) — виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора. Вона характерна для різних видів відчуттів. Якщо у відповідь на подразнення виникають невідповідні йому зорові образи, то йдеться про *фотізми (гр. photos* — світло). Якщо синестезійні образи мають слуховий характер, то їх називають *фонізмами* (гр. *phone* — звук). Яскрава слухо-зорова синестезія була властива російським композиторам Миколі Римському-Корсакову (1844—1908) та Олександру Скрябину (1872—1915). Поширеною є нюхо-смакова синестезія, про що свідчать вислови «гіркий запах», «солодкий запах». Явище синестезії є переконливим свідченням своєрідної

Овнсорної організації людини, що виявляється в постійному взаємозв'язку її аналізаторних систем.

Отже, закономірності відчуттів визначають умови, за **яких** подразник досягає усвідомлення. Життєво значущі і **пі**мули стають усвідомленими за знижених порогів і підшпценої чутливості аналізаторів, а менш значущі — за нищих порогів.

Сприймання

Знання про навколишній світ людина одержує не тільки як інформацію про окремі властивості предметів (запах, колір, твердість), а й сприймаючи всі ці властивості в їх сукупності та взаємозв'язку.

Природа сприймання. Як і відчуття, сприймання виникає тільки за безпосередньої дії об'єктів на аналізатори. Перехід від відчуттів до сприймання — це перехід до складнішого відображення світу, яке розширює можливості людини щодо пристосування й активного його перетворення.

Сприймання — ***відображення у свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності за їх безпосередньої дії на органи чуття.***

Результатом сприймання є цілісний образ об'єкта. Наприклад, взявши в руки книгу, людина одночасно відображає її колір, вагу, запах типографської фарби. Зорові, тактильні, нюхові та інші відчуття, поєднуючись, створюють образ книги. Проте сприймання не зводиться до простого підсумовування відчуттів. Це якісно новий ступінь чуттєвого пізнання дійсності. Воно доповнюється наявними в людини знаннями, минулим досвідом. Отже, сприймання є складним процесом, і тому немало проблем, пов'язаних із його перебігом, не піддаються вирішенню.

Пошуки відповіді на питання «Як відбувається людське сприймання?» починають давньогрецькі вчені Епікур, Демокріт, Арістотель, Евклід та ін. «Зір здійснюється за допомогою променів, що виходять з очей і ніби обмацують предмети, подібно до того, як сліпий пізнає форму предметів, обмацуючи їх рукою чи палицею», — писав Евклід. Однак правильну думку про активність рецептора, що сприймає, в епоху Відродження було замінено хибною, за якою сенсорний образ виникає внаслідок впливу зовнішніх агентів на органи чуття, що пасивно сприймають.

Психофізіологія XIX ст. виходила з ілюзії, що дослідження сприймання повинно ґрунтуватися на вивченні рецепторних апаратів і фізіологічних принципів їх роботи. Стосовно зору це означало, що вивчення проекції предмета на сітківці ока може пояснити сприймання видимого світу.

Гештальтпсихологи, зрозумівши недостатність такого підходу до пояснення сприймання, створили власну концепцію центральних механізмів формування ***перцептивного*** (лат. ***perceptio*** — сприймання) ***образу.*** Вони перенесли проблему сприймання з рівня сітківки на мозковий. Розглядаючи процес формування образу сприймання як пряме відображення фізіологічних процесів структуроутворення, що відбуваються у нервовій системі, представники гештальтпсихології налаштувалися на хибні висновки.

Критичний аналіз цієї концепції дав змогу вітчизняним ученим Л. Виготському, П. Гальперіну, О. Леонтьеву та іншим сформувати принципово нові засади аналізу проблеми сприймання. Враховуючи їх, а також сєченівське розуміння рефлекторної природи сенсорних процесів, вітчизняні дослідники О. Запорожець та Лев Веккер (1918—2001) почали розглядати сприймання як своєрідну дію, спрямовану на обстеження об'єкта сприймання і створення його копії, подоби.

Різнобічне вивчення сприймання виявило його залежність від досвіду людини, її знань, потреб, інтересів, установок, спрямованості. Як і відчуття, сприймання є суб'єктивним образом об'єктивної дійсності. Критерієм його істинності є практична діяльність, адже сприймає не ізольоване око чи вухо, а конкретна людина. Тому в образі сприймання відображаються її ставлення до об'єкта, бажання, почуття, інтереси. Це відображення отримало назву апперцепції.

Апперцепція ***(лат. ad — до і perceptio — сприймання) — залежність сприймання від змісту психічного життя і особливостей особистості.***

Людському сприйманню апперцепція надає активного характеру.

Сприймання, як і відчуття, мають рефлекторну природу. І. Павлов довів, що в основі сприймань є умовні рефлекси, які утворюються в корі великих півкуль при дії на органи чуття предметів як комплексних подразників.

Фізіологічною основою сприймання є нервові зв'язки, що утворюються в межах одного аналізатора, якщо подразник є мономодальним; і міжаналізаторні нервові ц'язки, коли подразник є комплексним. Сприймання но**тно** предмета відбувається на основі наявних у людини **її і л** пь. Тому в процесі сприймання актуалізуються раніше утворені тимчасові зв'язки. Вони супроводжуються і і. чадними нервовими процесами, в яких збудження від іпідразників поєднується з пожвавленням тимчасових • в'язків, що утворилися раніше. Завдяки цьому людина одержує змогу пізнавати такі властивості предметів, для **і** приймання яких немає пристосованих аналізаторів (ветчина, вага та ін.). При цьому важливу функцію виконує, друга сигнальна система. Слово зумовлює зміст людсь**кого** сприймання, позначає предмет, надає сприйманню довільного характеру.

Основні особливості сприймання. Специфіка сприймання відображується в системі його особливостей, до яких відносять предметність, цілісність, структурність, константність і осмисленість.

Предметність сприймання. Суттю її є відображення в перцептивному образі властивостей предмета як не **їлольованих,** а таких, що належать предмету. Забезпечується вона ***об'єктивацією*** — відображенням предмета в перцептивному образі таким, що перебуває за межами сприймальної системи. Таке співвідношення образу і предмета необхідне людині для успішної практичної діяльності. Дослідження І. Сеченова підтвердили, що предметність сприймання є не вродженою, а набутою властивістю. Провідну роль у її формуванні відіграють рух і дотик. Без руху сприймання втрачає предметність.

Активні дії перцептивної системи (рухи очей, рук) дають індивіду змогу відображати властивості предметів. Але ці властивості існують не ізольовано, а виступають як властивості конкретних предметів. Людина сприймає, наприклад, не просто червоне, важке чи холодне, а бачить червону квітку, піднімає важку валізу, тримає в руках брусок холодного льоду тощо.

Цілісність сприймання. Виявляється вона як властивість перцептивного образу відображати предмет у всій сукупності його рис як єдине ціле. На відміну від відчуття, що є мономодальним, сприймання є полімодальним. Воно формується на основі спільної діяльності кількох аналізаторів, об'єднаних у функціональну систему. Цілісний образ утворюється у процесі узагальнення знань про властивості предметів, які є наслідком окремих відчуттів і попереднього досвіду людини. Наприклад, образ апельсина, який людина тримає

в руках, виникає внаслідок синтезу зорових відчуттів (колір), дотикових (твердість), нюхових (запах) і попереднього досвіду (смак).

Структурність сприймання. Реалізується як властивість перцептивного образу відображати будову об'єкта сприймання. Вона полягає в тому, що сприймання є не просто конгломератом відчуттів — в ньому відображаються відношення різних властивостей предмета, тобто його структура. Формується вона у людини протягом певного часу. Так, читаючи окреме слово, людина об'єднує його літери у ціле, що набуває конкретної завершеності в слові (структурі) після сприймання літер. Сеченов обґрунтував, що джерело цілісності і структурності таїться в особливостях самих предметів. Основою їх є відображення форми (і контура) предмета, що об'єктивно виділяє його з оточення як грань між ним і фоном. Він установив, що ці особливості не є від початку властивостями образу, а формуються в процесі його утворення як результат рефлекторної роботи аналізаторів. Пізніші експерименти підтвердили цю думку, а також фазовий характер зорового сприймання. Було встановлено, що при короткочасній експозиції (0,1 секунди) в першу мить складний предмет сприймається як мозаїчне поєднання ліній, кутів, кольорів і лише в процесі розвитку сприймання утворюється цілісний образ.

Константність сприймання. Це відносна постійність перцептивного образу (розміру, форми і кольору) при зміні відстані, положення спостерігача, освітленості предмета. За різної дистанції спостереження змінюється величина зображення предмета на сітківці ока, але видимі його розмір і форма залишаються відносно постійними. Так, викладачу, який дивиться на аудиторію, заповнену студентами, всі обличчя здаються майже однаковими за величиною, незважаючи на те, що обличчя тих, хто сидить на останніх рядах, і тих, хто сидить попереду, сприймаються зором як різні за розміром.

Численні дослідження дають змогу стверджувати, що константність не є вродженою. Джерело її — активні дії перцептивної системи, які допомагають суб'єкту виділяти інваріантну (незмінну) структуру об'єкта сприймання. Багаторазове сприймання об'єкта в різних умовах забезпечує формування інваріантного перцептивного образу (перцептивного еталону) щодо мінливих умов і рухів перцептивного апарату. Істотно впливає на константність сприймання минулий досвід, але її основною передумовою є відображення ситуації, в якій перебуває об'єкт. Сприймання розміру, форми і кольору незнайомого об'єкта є аконстантним. Константність не є абсолютною. Вона залежить від умов взаємодії об'єкта і аналізаторів.

Осмисленість сприймання. Виявляється як формування властивості перцептивного образу бути усвідомленим. Вона характеризує сприймання індивіда як *акт категоризації* — співвіднесення образу предмета з певним класом еталонних образів, які втілюють у собі досвід людської діяльності. Наприклад, маленька дитина вперше бачить стілець — в її свідомості він фіксується як еталонний образ. Пізніше вона порівнює з ним схожі за величиною, формою, кольором предмети, і у її свідомості здійснюється акт категоризації — називання цього предмета «стільцем».

Сприймання людини тісно пов'язано з мисленням. Сприйняти об'єкт означає виділити його з оточення і подумки назвати, тобто віднести до певного класу предметів. Якщо це зразу не вдається, в процесі сприймання відбувається динамічний пошук найкращої інтерпретації наявної інформації. Свідченням цього є сприймання багатозначних малюнків, у яких суб'єкт почергово сприймає то фігуру, то фон. Велике значення в осмисленості сприймання має взаємодія першої і другої сигнальних систем.

Сучасна наука розглядає сприймання як дію, спрямовану на обстеження об'єкта і створення його образу. Таке обстеження здійснюється за допомогою моторних процесів, до яких належать рух руки, що обмацує предмет, і рухи ока, яке обстежує видимий контур предмета. Якщо з процесу сприймання виключити кінестетичний (руховий) аналізатор, то відразу відображення предмета стає неадекватним.

Види сприймань. Сприймання можна класифікувати за різними ознаками. Якщо за критерій класифікації взяти провідний тип аналізатора, то виділяють зорові, слухові, нюхові, смакові, кінестетичні й дотикові сприймання. Проте кожний вид сприймання забезпечує спільна діяльність кількох аналізаторів. Наприклад, зорове сприймання неможливе без зорового аналізатора, але разом з тим воно потребує участі рухового аналізатора.

Класифікують сприймання і залежно від форми існування матерії: простору, часу і руху. Тоді розглядають сприймання простору, сприймання часу і сприймання руху.

Сприймання простору. Щоб жити, людина повинна орієнтуватися в просторі. Сприймання простору є відобра-

женням простору, що об'єктивно існує, тобто відображенням віддалі, розміру і форми предметів, їх взаємного розміщення і напряму, в якому вони знаходяться. Воно включає в себе (як точки відліку) оцінку положення власного тіла, врахування його переміщень у просторі та відповідне коригування рухів, орієнтацію очей. Відображення просторових властивостей відбувається в процесі рухової діяльності організму і є особливим проявом аналітико-синтетичної діяльності мозку. Воно забезпечується спільною діяльністю комплексу аналізаторів, взаємодію між якими контролює руховий аналізатор.

Відображення простору є можливим завдяки наявності у людини парних аналізаторів та їх функціональної асиметрії. Парні аналізатори дають людині змогу мати *бінокулярний* (лат. *Ьіni* — два і *ocubus* — око) *зір, бінауральний* (лат. *Ьіni* — два і *auris* — вухо) *слух, бімануальний* (лат. *Ьіni* — два і *manualis* — ручний) *дотик, диринічний* (гр. *di* — двічі і *rhinos* — ніс) *нюх*. Функціональна асиметрія виявляється в тому, що один з аналізаторів при здійсненні певної діяльності ніби відіграє провідну роль. Ця роль є непостійною і змінюється при переході від одного виду діяльності до іншого. Наприклад, вухо, що домінує за гостротою слуху, не завжди є провідним при визначенні напряму звуку.

Сприймання форми предметів відбувається за допомогою зорового, тактильного і кінестетичного аналізаторів. Для зорового сприймання форми предмета необхідне чітке розрізнення його контура, що залежить від величини, віддаленості його від спостерігача та гостроти зору. При сприйманні предметів різної форми контур є найбільш інформативною ознакою, оскільки він — грань, що відділяє предмет від середовища і фону. Завдяки рухові зорова система, виділяючи межу між об'єктом і фоном, навчається рухатися по ній. Кінестетичні відчуття, які виникають при цьому, не усвідомлюються, але мають важливе значення як сигнали певних особливостей контурних ліній і кута зору. В людини ці процеси пов'язані з певною формою образу об'єкта на сітківці ока і положенням очей відносно об'єктів, що сприймаються, а також із дотиком руки до них. При закріпленні цих асоціацій відбувається засвоєння перцептивних еталонів, і око навчається швидко визначати форму предметів попри зміни їх положення щодо спостерігача.

Дотикове сприймання форми предмета відбувається за допомогою тактильного і кінестетичного аналізаторів.

11 |,()б визначити форму предмета, якого людина не бачить, noun обмацує його з різних боків, повертає в руках, обводить і ом тур рукою, перевіряє правильність його сприймання.

В основі сприймання розмірів предмета — комбінація нюх подразників: розмірів зображення предмета на сіт-I піці ока і напруження м'язів очей. Чітке зображення предмета на сітківці ока забезпечується дією механізмів акомодації й конвергенції.

Акомодація (лат. *accomodatio* — пристосування) — ;іміна опуклості кришталика ока відповідно до його віддалі до предмета. Щоб одержати чітке зображення різнопіддалених предметів на *фовеальній* (центральній, що має найбільшу чутливість) ділянці сітківки, шляхом акомодації змінюється кривизна кришталика ока. Це здійснюється за допомогою циліарного м'яза, який прикріплений до кришталика ока і, скорочуючись чи розслаблюючись, змінює його опуклість.

Конвергенція (лат. *convergo* — сходжуся, наближаюся) — зведення зорових осей обох очей на фіксованому предметі. Певній величині акомодації відповідає певний кут зведення зорових осей, що забезпечується роботою м'язів очей. Кінестетичні збудження, що виникають при акомодації і конвергенції, надходять у кору мозку разом із зоровими збудженнями, які спрямовуються від сітківок очей. Поєднання величини зображення предмета на сітківці й напруження м'язів очей внаслідок акомодації та конвергенції є умовнорефлекторним сигналом про розмір цього предмета.

Під час визначення величини предметів, які перебувають за межами акомодації (до 7—9 метрів) і конвергенції (до 450 метрів) очей, велике значення має порівняння їх розмірів із величиною предметів оточення, яка виступає як еталон. За відсутності цього еталону оцінювати предмети за розміром важко.

У 1709 р. англійський філософ Джордж Берклі (1685—1753) висловив ідею про те, що м'язи ока відіграють основну роль у сприйманні абсолютної віддалі до предметів. Він вважав, що перцептивна інформація (величина зображення предмета на сітківці ока) не є стимулом, який викликає відчуття віддаленості, а в процесі набуття досвіду асоціюється з ним і стає ознакою віддаленості. Щоб установити, чи є кут зведення зорових осей на предметі (конвергенція) або зміна опуклості кришталика ока (акомодація) ознакою віддаленості, необхідно було: 1) показати, що абсолютна віддаленість об'єкта однозначно визначає величину конвергенції, необхідну для біфіксації об'єкта; 2) експериментально довести,

що систематична зміна конвергенції (чи акомодації) закономірно викликає зміну сприймання віддалі до об'єкта.

Перша умова, без сумніву, виконується, оскільки кут конвергенції *ер* можна представити як функцію віддалі до об'єкта ф = *2b/h,* де *2Ь* — відстань між центрами обох очей, *h* — віддаль від предмета до спостерігача.

Складнішою є друга умова. Лише дослідження, проведені в 60-х роках XX ст. американськими вченими, показали, що одні індивіди можуть використовувати конвергенцію як ознаку абсолютної віддалі до предмета, інші — ні.

Один із варіантів гіпотези про акомодацію і конвергенцію як ознаку віддалі передбачає дані пропріоцептивних відчуттів (величину збуджень), які йдуть від м'язів очей. Проте роздільна здатність пропріоцептивної системи дуже низька, і на її основі не можна здійснювати необхідне просторове диференціювання. Останнім часом вітчизняні вчені висловлюють думку, за якою конвергенція й акомодація самі по собі не є ознаками віддалі, а можуть поліпшувати роботу інших механізмів, що здійснюють просторовий аналіз. В основному сприймання віддалі до предмета відбувається завдяки бінокулярному зору. Будь-який об'єкт, який потрапляє в поле зору обох очей, породжує два монокулярні образи. При сприйманні віддалених об'єктів зорові осі паралельні, а тому зображення предметів людина бачить у тих самих місцях простору. Точкам зображення на сітківці одного ока відповідають точки зображення на сітківці другого. Такі точки називають *кореспондуючими.* Це симетричні точки сітківок, які збіглися б при накладанні однієї сітківки на іншу, якщо сумістити їх осі. Збудження кореспондуючих точок сітківок дає відчуття одного об'єкта в полі зору.

Оскільки очі рознесені в просторі, то лівий і правий монокулярні образи відрізняються. Мірою відмінності є *диспаратність* (лат. *disparatus* — відокремлюю,) — несумісність. Диспаратними є некореспондуючі точки сітківок. Існує три сенсорні реакції організму на диспаратність: фузія, стереоскопічний ефект, диплопія.

Якщо диспаратність зображень мала, то відбувається *фузія* (злиття) обох образів у єдиний. Відчуття глибини простору немає. Це буває при диспаратності від 0 до 1—1,5 кутових мінут. При середній диспаратності від 1,5 до 6—10 кутових мінут образи зливаються, і виникає враження об'ємності — *стереоскопічний ефект.* Якщо диспаратність від 10 до 15—20 кутових мінут, то виникає *диплопія* (подвоєне зображення).

Сприймання глибини простору може здійснюватися **і.**шдяки наявності вторинних ознак, що є умовними сигна-**II**ми віддаленості об'єктів: лінійної перспективи, запов-**Квності** простору, повітряної перспективи, зміни кольору об'єктів тощо.

Однією зі складових сприймання простору є сприймання напряму на об'єкт. Воно відбувається на основі вертикального положення тіла людини щодо поверхні землі. Тому у ііішшаченні напряму, крім зорових відчуттів, мають значення відомості, які надходять із кінестетичного і вестибулярного апаратів. При бінокулярному зорі напрям видимого предмета визначається за законом тотожного напряму Герінга, відповідно до якого подразники, які збуджують кореспондуючі точки, спостерігач бачить у напрямі, що проходить через середину віддалі між очима, ніби за допомогою «циклопічного» ока. Сприймання напряму звуку відбувається при бінауральному слуханні. Основою для його визначення є різниця в часі надходження в кору мозку слухових подразнень від лівого і правого вух.

Перцептивна система людини не завжди адекватно відображає дійсність. Про це свідчать помилки сприймання — *зорові ілюзії.* Вони властиві всім людям. Так, дівчина в білій сукні здається повнішою, ніж у темній. Тканина в горизонтальну смужку повнить фігуру, а у вертикальну — робить людину вищою. Зорові ілюзії виявлено й у тварин.

Останнім часом у зв'язку з успіхами кібернетики, автоматики, астрономії, що вимагають від людини тонкого диференціювання часових відношень, особливо актуальною стала проблема сприймання часу.

Сприймання часу. Воно є відображенням у свідомості тривалості, швидкості та послідовності подій.

Клінічні спостереження свідчать, що сприймання часу є результатом процесів відображення, що відбуваються в мозку. Хоча деякі дослідники стверджували, що в мозку існує самостійний центр часу, практикою це не підтверджено. Більше того, відомо, що порушення сприймання часу спостерігається при ураженні різних відділів мозку. Зарубіжні психологи поділяють думку про таламічну локалізацію часових сприймань, обмежуючи її механізмами проміжного мозку. Вітчизняні вчені вважають, що орієнтування людини в часі відбувається за допомогою коркових відділів мозку. Збудження і гальмування мають певну тривалість, відбуваються з певною швидкістю і змінюються в певній послідовності. Ритмічна зміна явищ у світі, у тому числі збудження й гальмування, і є основою

відліку часу. У відображенні часу беруть участь різні аналізатори, але найточніше розрізняють невеликі часові інтервали слуховий і кінестетичний аналізатори. Саме кінестетичний аналізатор І. Сеченов назвав органом сприймання просторових і часових відношень.

Сприймання тривалих часових проміжків значно залежить від характеру суб'єктивних переживань особистості. Так, час, заповнений інтенсивною цікавою діяльністю, збігає ніби швидше, ніж тоді, коли людина бездіяльна. У сенсорно збіднених умовах спостерігається суб'єктивне сповільнення плину часу.

На сприймання часу впливають емоції людини: при позитивних емоціях виникає ілюзія прискореного плину часу, а при негативних — час суб'єктивно сповільнюється. Так само сприймання часу залежить від вікових особливостей людей: у дитинстві час минає суб'єктивно повільніше, а в дорослої людини — швидше. Отже, «чуття часу» не є вродженим. Воно розвивається в процесі життя залежно від діяльності людини й умов, у яких вона відбувається.

Сприймання руху. Суть його виявляється у відображенні зміни положення предметів у просторі протягом певного часу. У цьому процесі провідна роль належить зоровому аналізатору і кінестетичним відчуттям. Показниками руху є швидкість, прискорення і напрям.

За зорового сприймання інформацію про рух об'єкта можна отримати у два способи: у процесі фіксованого погляду і за допомогою рухів ока. У першому випадку рух відображається за рахунок зміни положення зображення об'єкта на сітківці ока, в другому — внаслідок функціонування око-рухової системи.

Спостереження за нерухомими об'єктами іноді породжує ілюзії, в яких рух сприймається як індукований, стробоскопічний або автокінетичний.

Ілюзія індукованого руху полягає в тому, що за відносного переміщення двох об'єктів рухомим здається об'єкт, який насправді є нерухомим. Місяць, який ховається за хмари, часто сприймається таким, що рухається.

Стробоскопічний (гр. *strobos* — кружляння) *рух* виникає за швидкої зміни нерухомих картин, як у кіно. Подібна ілюзія, названа фі-феноменом, виявляється при послідовних спалахах джерел світла, розміщених один за одним, і широко використовується в рухливій рекламі.

Автокінетичний рух спостерігається при фіксованому погляді на нерухому точку, яка світиться в темряві. Людині починає здаватися, ніби точка рухається.

У сприйманні руху беруть участь і слуховий та кінестеіпмний аналізатори. Зміни в інтенсивності звучання, що пі збуваються з певною швидкістю, справляють враження наближення або віддалення його джерела. В основі сприймання руху — умовний рефлекс на зоровий, слуховий чи кін естетичний подразник.

Отже, сприймання є складним пізнавальним процесом, який відбувається в умовах безпосереднього впливу предмета як комплексного подразника на аналізатори і здійснюється за допомогою системи активних перцептивних дій.

Запитання. Завдання

1. Чим зумовлена вибірковість людської уваги?
2. Розкрийте механізм появи орієнтувальної реакції.
3. З'ясуйте фактори, які сприяють збільшенню стійкості та концентрації уваги.
4. Чи залежить коливання уваги від характеру діяльності людини?
5. Як боротися з розсіюванням уваги?
6. Які фактори впливають на обсяг уваги?
7. Проаналізуйте, які порушення в роботі аналізатора можуть спричинити зникнення відчуття.
8. Охарактеризуйте загальні властивості відчуттів.
9. З'ясуйте, в чому відмінність між явищами адаптації і сенсибілізації.
10. Чи можливе сприймання часу?
11. Обгрунтуйте, чому сприймання є складнішим процесом, ніж відчуття?
12. Поясніть особливості перцептивної дії та її впливу на побудову образу сприймання.
13. Охарактеризуйте роль кінестетичних відчуттів у сприйманні.
14. Як проявляються компенсаторні можливості людської психіки?
15. Досвідчені хірурги нерідко стверджують, що під час операції бачать кров пацієнта в тому місці, де доторкнувся скальпель до тіла, коли ще не зроблено розрізу шкіри. Як пояснити це явище?
16. Якщо в темній кімнаті сфокусувати погляд на нерухомій точці, яка світиться, то через певний час виникає враження, що вона рухається. Поясніть це явище.

Література

Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. — М., 1968.
Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. — М., 1960.
Ананьев Б. Г. Теория ощущений. — Л., 1961.
Артамонов И. Д. Иллюзии зрения. — М., 1969.
Веккер Л. М. Психические процессы: В 3-х т. — Л., 1974. — Т. 1.

Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.
Грегори Р. Л. Разумный глаз. — М., 1972.
Демидов В. Е. Как мы видим то, что видим. — М., 1987.
Добрынин Н. Ф. О селективности и динамике внимания// Вопросы психологии. — 1975. — № 2.
Дормашев Ю. Б., Романов В. Я. Психология внимания. — М.. 1995.
Дубровинская Н. В. Нейрофизиологические механизмы внимания. — Л., 1985.
Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 1999.
Логвиненко А. Д. Зрительное восприятие пространства. — М., 1981.
М'ясоїд П. А. Загальна психологія. — К., 1998.
Общая психология/ Под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.
Основи психології/ За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — К., 1997.
Познавательные процессы: ощущения, восприятие/ Под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. — М., 1982.
Психологія/ За ред. Г. С. Костюка. — К., 1968.
Психологія/ За ред. Ю. Л. Трофімова. — К., 1999.
Рок И. Введение в зрительное восприятие: В 2 кн. — М., 1980.
Стюарт-Гамильтон Я. Что такое психология? — СПб., 2002.
Хомская Е. Д. Мозг и активация. — М., 1972.
Хрестоматия по вниманию/ Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырея, В. Я. Романова. — М., 1976.
Элькин Д. Г. Восприятие времени. — М., 1962.

3.2. Раціональні форми освоєння дійсності

Суспільна практика показує, що чуттєві форми відображення дійсності є лише необхідним, але не достатнім кроком для пізнання світу. Щоб пізнати глибинну сутність предметів і явищ, потрібний вищий, опосередкований, рівень пізнання, до якого належать такі психічні процеси, як пам'ять, мислення й уява.

Пам'ять

Розвиток людини як особистості, ускладнення поведінки і поступове збагачення її діяльності відбувається за рахунок нагромадження індивідуального досвіду. Його формування було б неможливим, якби відчуття, сприймання, думки, переживання, які виникають у корі головного мозку, безслідно зникали. Вони закріплюються, зберігаються і відтворюються відповідно до потреб людини в пам'яті.

Природа пам'яті. Серед форм психічного життя лю**тіш** особливе місце посідає пам'ять як один із важливих • **и** іісктів єдиної аналітико-синтетичної роботи мозку.

Пам'ять — процеси запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування індивідом його попереднього досвіду.

Від імені грецької музи пам'яті Мнемозіни ці процеси **отримали** назву *мнемічних*.

На думку Арістотеля, пам'ять є соціальною спадко-' мицею, безцінним багатством і силою людини і подства. Завдяки їй людина через знання опановує надбання попередніх поколінь. Пам'ятаючи минуле, вона ісраще розуміє сучасність і може прогнозувати майбутнє. Людина без пам'яті перестає бути особистістю, не орієнтується в просторі й часі, все сприймає так, ніби вперше бачить. Як зазначав І. Сеченов, не оволодівши пам'яттю, людина постійно перебувала б у стані новонародженого. Як найважливіша характеристика всіх психічних процесів, пам'ять забезпечує єдність і цілісність особистості людини.

Матеріальною основою процесів пам'яті є здатність кори головного мозку утворювати тимчасові нервові зв'язки, зберігати, закріплювати і відновлювати сліди минулих вражень. Запам'ятовування і зберігання грунтуються на утворенні й закріпленні тимчасових нервових зв'язків, а забування — на їх гальмуванні.

Психологічні теорії пам'яті. Попри велику кількість публікацій в науці й понині не існує єдиної й довершеної теорії пам'яті. Найпоширенішими є асоціативна, гештальтпсихологічна, біхевіористична, когнітивна, діяльнісна, фізіологічна, фізична й біохімічна теорії.

Асоціативна теорія. Вона є найдавнішою. Ґрунтується на вченні Арістотеля про три типи асоціацій — за суміжністю, схожістю і контрастом. Найважливішим у цій теорії є поняття *«асоціація»* — зв'язок, поєднання між явищами. Воно виступає як обов'язковий принцип усіх психічних утворень, за яким, якщо якісь психічні явища виникають у свідомості одночасно або послідовно одне за одним, то між ними утворюється зв'язок. Повторна поява одного з елементів цього зв'язку викликає в свідомості уявлення всіх інших. Ігноруючи активність суб'єкта, який запам'ятовує, вчені, що сповідують цю теорію, механізм запам'ятовування шукали в зовнішніх умовах. Асоціативна теорія виявилась односторонньою. За її допомогою не можна пояснити багатьох важливих особли-

востей людської пам'яті, зокрема її вибірковості та залежності процесів пам'яті від особливостей організації матеріалу.

Г'ештальтпсихологічна теорія. Прийшла вона на зміну асоціативній у другій половині XIX ст. її основоположники вважали, що механізми пам'яті визначаються законами формування гештальту. Особлива увага зверталася на структурованість і цілісність матеріалу, який запам'ятовується. Гештальтисти зауважили, що погано структурований матеріал запам'ятовується важко, а добре структурований — легко. Однак насправді не лише організація матеріалу визначає ефективність пам'яті. Ця теорія ігнорувала активність суб'єкта, а тому теж виявилася однобокою.

Біхевіористична теорія. Представники її розвивали погляди асоціоністів щодо рефлекторних механізмів формування індивідуального досвіду. Асоціації вони тлумачили як елементи досвіду, що ґрунтуються на функціональних зв'язках між вправами, від яких залежали результати научіння. При цьому було встановлено, що на успішність закріплення впливає інтервал між вправами, міра подібності, обсяг матеріалу, рівень научіння, вікові та індивідуальності відмінності між людьми.

Когнітивна теорія. Згідно з нею пам'ять є сукупністю різних блоків і процесів перероблення інформації, кожен із яких виконує чітко встановлену роль. Одні блоки виділяють і здійснюють розпізнавання характерних рис інформації, другі — будують когнітивну схему орієнтування в особливостях інформації, треті — тимчасово зберігають інформацію, а четверті — подають її в певній формі. Проте ця концепція має недоліки — не враховує активність суб'єкта в процесі запам'ятовування.

Діяльнісна теорія. Сформувалася вона на основі робіт Л. Виготського, П. Зінченка, А. Смирнова та інших учених. Вони вважали, що закономірності пам'яті визначаються тим, що людина робить із матеріалом для запам'ятовування і яке місце він займає в її діяльності. Ця теорія не ігнорує досягнення інших концепцій, а творчо використовує їх при поясненні природи та закономірностей пам'яті.

Фізіологічні теорії пам'яті. В основі їх — вчення І. Павлова про утворення умовних тимчасових зв'язків, на яких базується формування індивідуального досвіду людини. Умовний рефлекс як акт утворення зв'язку між новим і раніше закріпленим тлумачиться як фізіологічна основа акту запам'ятовування. Велику роль при цьому відіграє підкріплення.

Фізична теорія пам'яті. Вона теж орієнтована на ви**ІІІ іення** фізіологічних механізмів пам'яті. Згідно з нею проходження нервового імпульсу через групу нейронів запинає після себе певний слід, тобто електричні та механічні **їмі**ни у синапсах. Припускається, що відображення об'єкта, наприклад огляд його оком по контуру, приводить до утво**рі** пня в мозку певної просторово-часової нейронної структури. Тому її ще називають теорією нейронних моделей. Процес утворення нервової моделі та її наступна актуалізація, на думку її авторів, є механізмом запам'ятовування, збереження і відтворення сприйнятого. Проведене на нейронному рівні дослідження механізмів закріплення і збереже**ння** слідів показало, що замикання аксона на дендрити інших нейронів або на тіло своєї клітини створює можливість для існування ***реверберуючих кіл збудження*** (кіл саможивлення). Нервовий імпульс, циркулюючи по такому колу, здійснює самозарядження клітин. Ці стійкі реверберуючі кола вважають фізіологічним субстратом збереження слідів. Однак, попри наявність багатьох переваг, у цій теорії багато питань ще не з'ясовано.

Біохімічні теорії. Розвиток сучасної науки дає змогу вивчати механізми пам'яті на молекулярному, біохімічному, рівні. На основі досліджень вітчизняних, американських і шведських біохіміків виникла гіпотеза про двоступінчастість процесу запам'ятовування. На першій стадії за безпосередньої дії подразника виникає електрохімічна реакція, наслідки якої викликають короткочасні зворотні зміни в клітинах, що вважається фізіологічним механізмом короткочасної пам'яті. Друга стадія, яка ґрунтується на першій, є тривалішою і спричиняє незворотні хімічні зміни у клітинах, а саме, утворення нових білкових речовин. Ця стадія є основою довготривалої пам'яті. Окремі тези цієї гіпотези підтверджено в дослідах на тваринах.

Прихильники біохімічної теорії вважають, що в основі механізмів закріплення, збереження і відтворення слідів — різні перегрупування молекул нейронів, насамперед молекул нуклеїнових кислот, під дією подразника. Встановлено, що тривале подразнення нейрона збільшує в ньому вміст рибонуклеїнової кислоти (РНК) і надає йому змоги резонувати на повторні впливи знайомих подразників. Практично необмежена можливість змінюватися у молекул РНК є базою для збереження великої кількості слідів збуджень. Вважають, що РНК є носієм індивідуальної пам'яті. Дезоксирибонуклеїнова кислота (ДНК) є носієм генетичної, спадкової пам'яті.

Пошуки фізіологічних механізмів пам'яті тривають. Існують припущення про велику роль гліальних клітин головного мозку в механізмах пам'яті. *Глія* (гр. *glia* — клей) — тканина, що заповнює порожнину між нервовими клітинами, їх відростками і судинами у центральній нервовій системі. За іншими твердженнями, глія бере участь у замиканні умовних рефлексів. Переконливих даних про роль глії в процесах пам'яті поки що не отримано.

Види пам'яті. Залежно від змісту матеріалу, який людина запам'ятовує, виділяють образну, рухову, емоційну і словесно-логічну пам'ять.

Образна пам'ять. Вона проявляється у запам'ятовуванні образів і уявлень предметів, явищ, властивостей і зв'язків між ними. Залежно від аналізаторів буває зоровою, слуховою, нюховою, смаковою і дотиковою. На відміну від образів сприймання образи уявлень пам'яті не такі яскраві, менш деталізовані, але більш узагальнені. Ці мнемічні образи не залишаються постійними, а змінюються під впливом інших уявлень, процесів забування тощо. Виняток становлять *ейдетичні* (гр. *eidos* — вид, вигляд) *образи* — яскраві та чіткі уявлення, які зберігаються в пам'яті тривалий час без будь-яких змін. Ейдетична пам'ять буває у художників, музикантів, а також у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Фізіологічною основою образної пам'яті є передусім нервові зв'язки першої сигнальної системи за участю другої сигнальної системи.

Рухова пам'ять. Реалізується вона через запам'ятовування й відтворення людиною своїх рухів. Така необхідність виникає в різних видах людської діяльності. Вона є основою формування навичок ходіння, письма, різних трудових навичок і вмінь. Показником хорошої рухової пам'яті є фізична вправність. Вона грунтується на першосигнальних і другосигнальних нервових зв'язках.

Емоційна пам'ять. Це запам'ятовування і відтворення людиною своїх емоцій. Безпредметних емоцій немає, а тому вони завжди запам'ятовуються разом з об'єктами, які їх викликають. Емоції сигналізують про те, як задовольняються потреби й інтереси людини, як формуються її стосунки з іншими людьми. Тому емоційна пам'ять має дуже важливе значення в життєдіяльності кожної людини.

Словесно-логічна пам'ять. Суттю її є запам'ятовування й відтворення думок, понять, суджень, які відображають предмети і явища з їх загальними властивостями, істотними зв'язками і відношеннями. Думки не існують без мови, а тому пам'ять називають не просто логічною, а словесно-логічною. Провідна роль у ній належить другій сигнальній системі. На відміну від вищеназваних видів пам'яті, які в простіших формах є у тварин, словесно-логічна пам'ять властива тільки людині. Від неї залежить розвиток інших видів пам'яті. Всі чотири види пам'яті має кожна людина, але рівень їх розвитку визначається її професійною діяльністю.

Якщо за ознаку класифікації обирають час збереження матеріалу, то пам'ять характеризують як сенсорну, короткочасну і довготривалу.

Сенсорна пам'ять. Характеризується дуже коротким часом (до 2 секунд) зберігання інформації, яка фіксується в рецепторах (на сітківці ока, в закінченнях нюхового, смакового та інших нервів). Суб'єктивно це переживається як відгук події, яка щойно відбулася («стоїть перед очима», «звучить у вухах» тощо). Залежно від аналізатора сенсорна пам'ять має різну модальність. Найбільше використовується зорова і слухова сенсорна пам'ять. Завдяки сенсорній пам'яті людина має змогу розпізнавати образи предметів ще в процесі їх формування.

Короткочасна пам'ять. їй властиве швидке запам'ятовування матеріалу, негайне його відтворення і швидке забування. Вона пристосована для обслуговування ситуативних аспектів діяльності і має обмежений обсяг. Американський психолог Джордж-Армітеж Міллер (нар. 1920) встановив, що, залежно від складності об'єктів запам'ятовування,він охоплює від 5 до 9 об'єктів. Німецький психолог Йоахим Хофман (нар. 1937) доводить, що обсяг короткочасної пам'яті залежить від швидкості дії механізму кодування інформації. Встановлено також, що короткочасна пам'ять ґрунтується на процесах активного проговорювання, тобто повторення інформації індивідом.

Довготривала пам'ять. Вона забезпечує тривале збереження нерідко значного обсягу матеріалу. Основним механізмом введення інформації в довготривалу пам'ять та її фіксування є повторення, яке відбувається на рівні короткочасної пам'яті. Причому механічне повторення, коли людина не вникає в зміст інформації, не забезпечує її тривалого запам'ятовування. У процесі збереження поступово відбувається структурна перебудова матеріалу: зменшується обсяг, втрачається чіткість формулювань, але чіткішими стають його структура і основний зміст.

Коли критерієм класифікації слугує мета діяльності людини, то пам'ять поділяють на мимовільну і довільну.

Мимовільна пам'ять. Ознаками її є процеси запам'ятовування і відтворення, в яких немає мети щось запам'ятати чи відтворити. Мимовільне запам'ятовування відбувається ніби само по собі. Це як побічний продукт діяльності людини, а тому є фрагментарним і неміцним. Необхідною умовою мимовільного запам'ятовування будь-яких об'єктів є активна взаємодія з ними.

Довільна пам'ять. Цей вид діяльності характеризується цілеспрямованим запам'ятовуванням і відтворенням. За таких умов запам'ятовування відбувається як спеціальна мнемічна дія, що здійснюється за допомогою мнемічних операцій включення матеріалу в систему досвіду індивіда, пошуку способів організації матеріалу для його запам'ятовування і відтворення та ін.

Мимовільна і довільна пам'ять є двома послідовними ступенями розвитку пам'яті. За допомогою мимовільної пам'яті без спеціальних мнемонічних намірів формується основна частина людського досвіду. Довільна пам'ять використовується тоді, коли виникає необхідність керувати своєю пам'яттю.

За рівнем усвідомлення матеріалу, який запам'ятовується, пам'ять поділяють на смислову і механічну.

Смислова пам'ять. Пов'язана вона з розумінням матеріалу, який запам'ятовують. Основою її є різні за складністю словесних та образних асоціацій смислові зв'язки. Матеріал, що запам'ятовується, логічно обробляється, узагальнюється, пов'язується з наявним досвідом, а тому довше зберігається і легше відтворюється. Смислове запам'ятовування розвивається разом із мовленням і мисленням. Воно може бути мимовільним і довільним.

Механічна пам'ять. її особливість полягає у нерозумінні засвоюваного матеріалу, який є надто важким або коли людина, замість намагання осягнути сенс, просто повторює інформацію. Деякі дослідники вважають, що механічне і смислове запам'ятовування є ступенями розвитку пам'яті. Це не так. Механічне запам'ятовування не є обов'язковим. Навпаки, з ним треба боротися, бо воно стримує розвиток смислової пам'яті.

Процеси пам'яті. Образи зовнішнього світу, що виникають у корі головного мозку, людина не тільки запам'ятовує, а й може тривалий час зберігати, відтворювати або забувати. Запам'ятовування, збереження, відтворення і забування є основними процесами пам'яті.

Запам'ятовування — ***процес пам'яті, внаслідок якого закріплюється НОВИЙ матеріал шляхом пов'язування його з раніше набутим.***

Воно є закономірним продуктом дій суб'єкта щодо об'єкта. Запам'ятовування буває мимовільним і довільним.

Мимовільне запам'ятовування. Виявляється за відсутності усвідомленої мети запам'ятати певний матеріал. За таких умов людина не використовує прийомів запам'ятовування і їй здається, ніби матеріал запам'ятовується сам собою. Але дослідження показали, що цей процес пам'яті завжди підпорядкований завданням діяльності. Вивчаючи умови продуктивності мимовільного запам'ятовування, вчені встановили: краще запам'ятовується той матеріал, з яким людина виконує певні дії. Так, якщо учасники дослідження групували пронумеровані малюнки за сюжетом, то краще запам'ятовувався сюжет, якщо за номерами, то числа; матеріал, який стосується змісту основної мети діяльності, запам'ятовується краще, ніж коли належить до засобів її досягнення (при розв'язуванні арифметичних задач першокласники краще запам'ятовували числа, ніж студенти).

Ефективність мимовільного запам'ятовування залежить і від зусиль, яких докладає людина для досягнення мети, і від її ставлення до матеріалу. Легкий текст запам'ятовується гірше, ніж текст середньої трудності. Матеріал, який викликає інтерес, запам'ятовується легко і швидко. Коли мимовільне запам'ятовування спирається на змістовні й активні способи роботи з матеріалом, воно продуктивніше за довільне, якщо в ньому аналогічні способи не використовуються. Проте для міцного і повного засвоєння матеріалу мимовільного запам'ятовування виявляється недостатньо.

Довільне запам'ятовування. Це складна цілеспрямована розумова діяльність, підпорядкована певній мнемічній меті. Воно передбачає мнемічні дії, які залежать від змісту, мнемічної спрямованості, повноти, точності, тривалості запам'ятовування.

Однією з умов продуктивності довільного запам'ятовування є чітке формулювання мети, завдання запам'ятати. При цьому важливу роль відіграють мотиви, які спонукають до запам'ятовування (інтерес, почуття відповідальності тощо). Мнемічне завдання повинно охоплювати і комплекс мнемічних дій, необхідних для його виконання, адже вони визначають спосіб оброблення матеріалу: групування за значенням і змістом, складання плану, зіставлення нового з уже відомим, класифікацію і

систематизацію матеріалу та ін. На ефективність довільного запам'ятовування позитивно впливає також урізноманітнення способів заучування і повторення матеріалу, що також сприяє тривалому його збереженню.

Збереження — ***процес пам'яті, що забезпечує утримування результатів запам'ятовування протягом тривалого часу.***

Значною мірою збереження залежить від міцності запам'ятовування та використання матеріалу в діяльності. Чим частіше використовують матеріал, чим більше значення він має для людини, тим довше він зберігається. Г. Еббінгауз у експериментах із запам'ятовуванням беззмістовних складів установив, що через певний час після запам'ятовування відсоток матеріалу, який ще зберігається в пам'яті, обернено пропорційний до його обсягу. Чим краще матеріал зберігається, тим легше відтворюється.

Відтворення — мнемічний процес, який забезпечує відновлення матеріалу, що зберігається в пам'яті.

В основі відтворення — актуалізація раніше закріпленого матеріалу шляхом переведення його з довготривалої пам'яті у короткочасну. При цьому відбувається його реконструкція, що залежить від обсягу матеріалу, часу збереження і міцності запам'ятовування.

Відтворення може відбуватися легше або важче, що є підставою для виокремлення його видів: впізнавання, власне відтворення і пригадування.

Впізнавання є відтворенням об'єкта в умовах повторного сприймання. Воно пов'язує досвід зі сприйманням предметів і дає змогу правильно орієнтуватися у навколишньому світі. Під час впізнавання за допомогою мнемічних операцій відбувається зіставлення перцептивного образу з образом, який зберігається в пам'яті. Впізнавання буває різним за чіткістю і повнотою, може відбуватися як мимовільно, так і довільно. Швидкість і повнота його залежать від повноти і міцності запам'ятовування. За міцного запам'ятовування впізнавання може відбуватися як миттєвий мимовільний акт. Так, поглянувши на обличчя добре знайомої людини, людина зразу встановлює, хто це. Але нерідко впізнавання буває неповним і тому невизначеним. Тоді воно відбувається як складний довільний процес. Наприклад, при сприйманні обличчя людини може виникнути відчуття знайомого, але встановити, хто це, зразу не вдається. Тоді намагаються пригадати, де доводилося зустрічатися з цією людиною, за яких обставин і т. ін.

Власне відтворення відбувається мимовільно або довільно без повторного сприймання об'єкта, який відтворюється.

За мимовільного відтворення людина не ставить собі за мету щось відтворити: минулі враження спливають, немов самі собою. Але вони не безпричинні, а пов'язані з навколишніми предметами, думками, діями, переживаннями людини.

За довільного відтворення людина ставить репродуктивну мнемічну мету — щось відтворити — і спрямовує свою активність на пошук потрібного матеріалу. Він буде тим ефективнішим, чим менший проміжок часу між запам'ятовуванням і відтворенням.

Іноді відтворення супроводжується явищем ***ремінісценції*** (лат. ***reminiscentia*** — спогад). Воно виявляється в тому, що відтворення, яке здійснюється через певний час після запам'ятовування, є повнішим, ніж зразу після нього. Це характерно для запам'ятовування великого за обсягом матеріалу. Найчастіше ремінісценція трапляється у дошкільників і молодших школярів.

Пригадування є довільним відтворенням, пов'язаним із пошуком і добуванням із довготривалої пам'яті потрібних людині відомостей. Воно є тривалим процесом, під час розгортання якого людина не тільки відбирає необхідний матеріал, а й оцінює його, робить висновки. Успішність пригадування залежить від точності усвідомлення змісту репродуктивного завдання і прийомів пригадування. Як один із різновидів відтворення іноді виділяють ***згадування (спогади)*** — локалізоване в часі та просторі відтворення образів минулого. Воно буває мимовільним і довільним. У спогадах людина передає не тільки факти, а й ставлення до них. Тому спогади змінюються у зв'язку з переусвідомленням людиною їхнього значення.

Інколи матеріал, що певний час зберігається у пам'яті, індивід забуває.

Забування — ***мнемічний процес, внаслідок якого поступово втрачається чіткість закріпленого в пам'яті матеріалу, зменшується його обсяг, виникають помилки при відтворенні, стає неможливим відтворення, а потім і впізнавання.***

Забувається насамперед те, що втратило актуальність, що людина перестала використовувати у своїй діяльності. Проте неможливість згадати якийсь матеріал ще не означає, що він втрачений назавжди. Відомо, що забутий матеріал відновлюється легше і швидше, ніж запам'ятовується вперше. Темп забування залежить від обсягу ма-

теріалу, його змісту, часу збереження його в пам'яті та інших причин. В експериментах Г. Еббінгауза із беззмістовними складами з'ясовано, що найінтенсивніше цей процес відбувається відразу після заучування.

З фізіологічної точки зору причиною забування є різні види гальмування, які почалися під час запам'ятовування. Інтенсивні сторонні подразники, наприклад при запам'ятовуванні, утруднюють утворення нових тимчасових нервових зв'язків або послаблюють раніше утворені, що спричиняє забування. Таке гальмування називають *проактивним* (таким, що діє наперед). Якщо наступна діяльність людини негативно впливає на нервові зв'язки попередньої діяльності, гальмування називається *ретроактивним* (таким, що діє назад). Особливо це характерно для випадків, коли наступна діяльність є складнішою за попередню або схожа на неї за своїм змістом. Гальмуванням можна пояснити і той факт, що при заучуванні матеріалу його середина запам'ятовується гірше, ніж початок і кінець, а тому вимагає більшої кількості повторень. Причиною тимчасового забування може бути також *позамежне (охоронне) гальмування,* яке виникає при перенапруженні відповідних нервових клітин. Основним засобом боротьби з ним є дотримання ритмічності в роботі та відпочинку. Для зменшення забування важливе значення має повторення матеріалу і постійне використання його в діяльності.

Індивідуальні відмінності пам'яті. Індивідуальні особливості людини накладають відбиток на всі аспекти її психічного життя, виявляючись, зокрема, в особливостях перебігу психічних процесів. У процесах пам'яті вони виражаються в швидкості, точності, міцності запам'ятовування і готовності до відтворення.

Швидкість запам'ятовування визначається кількістю повторень, необхідних людині для запам'ятовування певного обсягу матеріалу.

Точність характеризується кількістю помилок, зроблених при його відтворенні.

Міцність виражається в збереженні заученого матеріалу і в швидкості його забування.

Готовність до відтворення виявляється в легкості та швидкості пригадування людиною того, що їй необхідно в певний момент. Ці відмінності пов'язані із силою і рухливістю процесів збудження і гальмування в корі головного мозку. Вони змінюються під впливом умов життя і виховання.

Індивідуальні відмінності пам'яті виражаються і в тому, що одні люди краще запам'ятовують образний матеріал

(предмети, звуки, кольори), інші — словесний (поняття, думки, числа), а для ще інших ці особливості суттєвого значення не мають. Тому в психології виділяють *наочно-образний, словесно-логічний і проміжний типи пам'яті.* Ці типи певною мірою залежать від співвідношення першої і другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності людини.

Отже, пам'ять є надзвичайно складним, але єдиним і неперервним процесом. Розвиток і перебіг процесів пам'яті детермінуються діяльністю особистості та її спрямованістю на досягнення поставлених цілей.

Мислення

Пізнавальна діяльність людини розпочинається з відчуттів і сприймань, але ними не вичерпується. Повсякденна життєва практика вимагає розкриття і вивчення багатьох властивостей, зв'язків і відношень предметів і явищ, які не можна безпосередньо відчути, сприйняти й уявити. Людина не відчуває рентгенівські промені; звукові коливання з частотою, більшою за 20 000 герц; не може побачити, чому дорівнює сума внутрішніх кутів трикутника тощо. На багато запитань відповідь доводиться шукати опосередкованим шляхом, виходячи з наявних знань і досвіду. Отже, дані відчуттів і сприймань є необхідними, але не достатніми для глибокого і різнобічного пізнання світу. Для розкриття складної взаємодії різних предметів, подій і явищ, їх причин і наслідків люди застосовують різні опосередковані методи: проводять спостереження й експерименти, порівнюють різноманітні ознаки, здійснюють обчислення тощо. При цьому вони оперують із предметами, зіставляють нові та вже відомі факти, виділяють істотні ознаки і властивості, роблять висновки і перевіряють їх. Так відбувається перехід від явищ до їх сутності. Вся ця складна пізнавальна діяльність утворює мислення людини.

Мислення — суспільно зумовлений, нерозривно пов'язаний із мовленням психічний процес пошуків і відкриття суттєво НОВОГО, процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході Ті аналізу і синтезу.

У процесі мислення, спираючись на дані відчуттів і сприймань, людина виходить за межі чуттєвого пізнання і починає осягати такі властивості предметів і явищ, які безпосередньо не дано у чуттєвому відображенні. Отже,

мислення розпочинається там, де чуттєве відображення є недостатнім. Тому воно є вищою формою пізнавальної діяльності людини.

Мислення і мова. Мислення людини тісно пов'язане з мовою. У цьому його принципова відмінність від примітивного мислення тварин, яке перебуває лише на наочно-дійовому рівні й не може бути опосередкованим мовою, реалізуючись як пізнання. Мова є носієм пізнаного й водночас знаряддям пізнання нового.

Тільки з появою слова стає можливим відокремити від предмета певну властивість, закріпити уявлення чи поняття про неї у словах. Будь-яка думка виникає і розвивається в нерозривному зв'язку з мовленням. У слові вона отримує матеріальне вираження і стає доступною для інших людей. Це свідчить, що мова є засобом вираження думки, формою її існування і тривалого збереження. Чим ґрунтовніше продумана думка, тим чіткіше вона виражається в словах.

Знаряддям формування думки є приховані мовні реакції (внутрішнє мовлення), які як внутрішнє промовляння, шепотіння тощо завжди супроводжують процес мислення. Завдяки слову уможливлюється розгорнуте, послідовне міркування, тобто чітке і правильне зіставлення основних думок. Саме в слові закладено необхідні передумови *дискурсивного* (лат. *discursus* — здогад, міркування) *мислення* (мислення-міркування).

Представники різних психологічних напрямів (асоціативної психології, вюрцбурзької школи та ін.) по-різному тлумачать зв'язок мислення з мовою. Одні вважають, що мислення незалежне від мовлення, а мовлення вільне від мислення, інші — ототожнюють мову і мислення. Так, біхевіористи стверджують, що мовлення є озвученим мисленням. Насправді мова і мислення перебувають у єдності. Процеси мислення і мовлення не тотожні, бо відображають різні психологічні реальності: мислення — пізнавальний процес, а мовлення — процес спілкування і вираження думки. Водночас вони і не є відокремленими.

Суспільна природа мислення передбачає його тісний зв'язок із мовою. Виникнувши в процесі трудової діяльності людини, мислення стало могутнім засобом формування індивідуального і суспільного досвіду. Суспільно-історична зумовленість мислення визначається тим, що в кожному акті пізнання людина спирається на досвід попередніх поколінь. Розвиток особистості відбувається шляхом присвоєння нею культурно-історичного досвіду людства, який закріплений у знаннях і передається з покоління в покоління. Хоча мислення кожної людини формується і розвивається в процесі активної пізнавальної діяльності, його зміст і характер залежать від загального рівня пізнання, який на кожному етапі суспільного розвитку має свої особливості.

Людство завжди цікавило, як відбувається процес мислення. На думку сучасного американського психолога Джона Ройса, про це можна дізнатись, аналізуючи запис біострумів мозку на електроенцефалограмах. Однак мозкові коливання дають змогу пізнати, як людина думає, але не те, про що вона думає.

Мислення і мозок. І. Павлов неодноразово стверджував, що фізіологічною основою мислення є тимчасові нервові **зв**'язки, які утворюються в корі великих півкуль. Ці умовні рефлекси виникають під впливом слів, думок, що відображають реальну дійсність, але обов'язково на основі першої сигнальної системи (відчуттів, сприймань, уявлень). За його твердженням, кінестетичні подразнення, що надходять до кори від мовних органів, є другими сигналами, тобто сигналами сигналів. Вони є абстрагуванням від дійсності й допускають узагальнення, що становить суто людське, найдосконаліше мислення.

У процесі мислення обидві сигнальні системи тісно пов'язані. Якщо цей зв'язок послаблений, слова для людини не мають реального значення, не співвідносяться з конкретними предметами і явищами, то вони перестають бути сигналами дійсності. Мислення відбувається нормально лише за участю обох сигнальних систем за провідної ролі другої, оскільки слово-сигнал багатше за змістом і пов'язане з процесами узагальнення і абстрагування. Деякі вчені не поділяють такого погляду. Одні з них вважають, що мозок лише приймає і обробляє чужі думки, а не продукує власні. Інші — що люди думають не лише мозком, а й усім тілом. Нервова система, на їх думку, відіграє провідну роль у процесі мислення, але органи чуття, м'язи та інші органи теж виконують важливі функції у розумовому процесі.

Форми мислення. Мислення є предметом вивчення не тільки психології, а й філософії, соціології, логіки, фізіології, інформатики та інших наук. Кожна з них досліджує певні аспекти цього складного і багатогранного процесу. Ґрунтуючись на загальних принципах теорії пізнання, людське мислення вивчають формальна логіка і психологія. Логіка як наука про впорядкованість людського мислення вивчає його логічні форми — поняття, судження і умовиводи.

Поняття. Як і уявлення, поняття відображають предмети, явища та їх ознаки.

ПОНЯТТЯ — ***форма мислення, яка відображає загальні,*** *ІСТОТНІ* ***ознаки предметів і явищ дійсності.***

Це такі ознаки, які зберігаються за всіх умов, без яких об'єкт чи явище існувати не можуть. Попри те що поняття виникає на основі чуттєвого пізнання, об'єкт у ньому відображається глибше, повніше і правильніше, ніж у сприйманнях. Воно є наслідком їх узагальнення. Поняття тісно пов'язано зі словом. У слові воно виникає, закріплюється й існує. Проте, утворюючи єдність, поняття і слово не тотожні, бо слово — елемент мови, а поняття — елемент мислення. Поняття без слова неможливе, але існують слова, які не є поняттями.

Кожне поняття характеризується обсягом і змістом. Під *обсягом поняття* розуміють відображену в ньому сукупність об'єктів, а під *змістом* — відображену в ньому сукупність істотних ознак. Порівняння понять свідчить, що вони мають різний обсяг. Поняття з більшим обсягом називають *родовим* щодо *видових* понять, які мають менший обсяг. Проте такий поділ є відносним. Тип поняття залежить від того, з якою системою понять його порівнюють. Наприклад, «чотирикутник» щодо поняття «геометрична фігура» є видовим, а щодо поняття «паралелограм» — родовим.

Поняття, які мають найбільший обсяг і відображають найзагальніші властивості об'єктів, називають *категоріями*. У психології до них належать поняття «діяльність», «спілкування», «особистість» та ін.

За кількістю предметів, властивості яких відображають поняття, їх поділяють також на загальні й одиничні.

Загальними називають поняття, в яких відображаються істотні властивості цілих класів предметів. Наприклад, дерево, метал, машина. *Одиничними* — поняття, в яких відображено істотні властивості одиничних об'єктів. Прикладом можуть бути «Дніпро», «Сонце», «мідь».

За спрямованістю на об'єкт, конкретністю відображення його ознак виділяють також конкретні й абстрактні поняття.

Конкретними є поняття, які відображають певні предмети з їх істотними ознаками, зв'язками і відношеннями. Наприклад, «стіл», «вікно», «зошит». *Абстрактними* називають поняття, в яких відображаються певні властивості, відокремлені від об'єктів. Наприклад, «вага», «витримка», «швидкість». Абстрактні поняття є завжди загальними.

Зміст поняття відображає рівень людського пізнання. У міру того як людина глибше пізнає світ, зміст понять поглиблюється, уточнюється, а іноді й докорінно змінюється. Прикладом може бути еволюція поняття «атом». Зміст поняття розкривається у його визначенні, де вказується належність поняття до найближчого роду і подається перелік його видових відмінностей. Наприклад, «паралелограмом» називають чотирикутник, у якого протилежні сторони рівні й паралельні.

Результати людського мислення, думки, виражаються в судженнях.

Судження. Будучи однією з форм мислення, судження відображає відношення між обсягами понять, виявляючи їх сумісність чи несумісність, а також різноманітні форми сумісності (відношення тотожності, перехресності, підпорядкування).

Судження — ***відображення зв'язків між предметами і явищами об'єктивної дійсності чи між їх ознаками і властивостями, виражене в словесній формі.***

Кожне судження висловлюється в реченні. Однак не кожне речення є судженням. Наприклад, імперативні речення («Швидко іди вперед!») чи запитальні («Хто там прийшов?») не є судженнями.

Існує багато способів поділу суджень на групи. У першу чергу, судження поділяють на прості і складні.

Просте судження містить суб'єкт і предикат. Наприклад, «Іде дощ». Суб'єкт — це предмет, про який йдеться, що відображений у свідомості («дощ»). Предикат — це відображення властивостей, ознак і відношень («іде»). *Складне судження* є поєднанням за допомогою різних сполучників декількох простих суджень. Наприклад, «Насунула хмара, і пішов дощ».

Судження завжди є висловлюванням когось про щось. У них стверджується або заперечується відношення між предметами чи їх властивостями. Тому судження поділяють на *стверджувальні* й *заперечні*.

Залежно від того, як у судженнях відображається об'єктивна дійсність, вони бувають істинними і хибними. В *істинному судженні* відображаються такі зв'язки й відношення між предметами та їх властивостями, які існують насправді. Наприклад, «Місяць обертається навколо Зем-

лі». У *хибних судженнях* дійсність відображається неадекватно. Наприклад, «Дніпро впадає в Каспійське море». Іноді за значенням істинності судження поділяють на *тотожно істинні* (закони), *тотожно хибні* і *здійсненні.*

Крім того, судження бувають загальні, часткові й одиничні.

У *загальних судженнях* щось стверджується або заперечується відносно всіх представників певного класу, наприклад «Усі метали електропровідні». У *часткових судженнях* ствердження чи заперечення стосується лише деяких об'єктів певного класу, наприклад «Деякі птахи не літають». В *одиничних судженнях* це стосується лише одного об'єкта, наприклад «Цей прилад не працює».

В логіці ще поділяють судження на *атрибутивні* (судження про належність), *релятивні* (судження про відношення) і *екзистенціальні* (судження про існування).

Істинність суджень не завжди буває очевидною й переконливою. Щоб її перевірити, вдаються до спостережень, вимірювань, обчислень чи намагаються її підтвердити за допомогою інших суджень шляхом міркувань. У міркуваннях яскраво виявляється опосередкований характер мислення. У міркуванні з одних суджень намагаються вивести інші, тобто роблять умовиводи.

Умовивід. Завдяки умовиводу як формі мислення продукують так зване «вивідне знання».

> УМОВИВІД — *форма мислення, в якій з* ОДНОГО *або кількох пов'язаних суджень виводиться нове судження, яке дає нові знання про предмети чи явища.*

Вихідні судження, з яких виводять нове, називають *посилками (засновками) умовиводу.* За допомогою умовиводів людина, не вдаючись до безпосереднього вивчення нових фактів, глибше пізнає предмети, усвідомлює їх нові зв'язки і відношення.

Залежно від спрямованості руху знань (від більш загального до менш загального, від одиничного до часткового або загального тощо) умовиводи поділяють на індуктивні й дедуктивні.

Індукція (лат. *inductio* — наведення, збудження) — міркування, в процесі якого людина переходить від конкретних, часткових фактів до загальних тверджень. Наприклад, спостерігаючи за нагріванням різних металів, люди помітили, що мідь при нагріванні розширюється, залізо — теж. На основі цього було зроблено висновок, що всі метали при нагріванні розширюються. Отже, в індукції відбувається перехід від фактів до узагальнень, від менш загальних до все більш загальних суджень. Оскільки всіх представників певного класу предметів на наявність певної властивості перевірити не вдається, а узагальнення стосуються класу предметів загалом, то при цьому можливі помилки. Це метод неповної індукції. Наприклад, помітивши, що при температурі 30 градусів за Цельсієм залізо є твердою речовиною, мідь, олово, золото та інші теж, роблять висновок, що за цієї температури всі метали є твердими речовинами. А це не так, адже ртуть є рідким металом. Тому в наукових дослідженнях користуються *методом повної індукції,* який ґрунтується на строгих логічних міркуваннях, що передбачає перевірку всіх випадків і виключає можливість помилок.

Дедукцією (лат. *deduco* — відводжу, виводжу) називають умовивід, в якому здійснюється перехід від загальних до часткових суджень. Наприклад, «Усі метали електропровідні. Мідь — метал. Отже, мідь — електропровідна».

Крім індукції та дедукції, користуються ще такою формою умовиводу, як *аналогія* — ймовірнісний умовивід, що ґрунтується на схожості деяких ознак двох чи декількох об'єктів.

Оскільки наявність схожості одних ознак предметів не може бути гарантією для схожості інших, то умовивід за аналогією є ймовірнісним. Він висловлюється у формі гіпотези чи припущення, що потребує додаткової перевірки. Користь аналогії полягає в тому, що вона, активізуючи мислення, наштовхує на догадки.

Отже, дослідження понять, суджень і умовиводів дає змогу дізнатися про загальні закономірності мисленнєвої діяльності. їх знання є необхідним, але не достатнім для повного і різностороннього пояснення того, як думає людина.

Не менш важливим аспектом мисленнєвої діяльності є сам процес думання, мислення, під час якого виникають певні думки у формі понять і суджень. Цей аспект людського мислення вивчає психологія. Вона розкриває закономірності розгортання мисленнєвої діяльності, що приводить до пізнавальних результатів, які відповідають вимогам логіки, тобто є правильними і несуперечливими.

Мисленнєві операції. Мислення людини завжди спричинене пізнавальними потребами. Процес пізнання передбачає багато мисленнєвих операцій, серед яких провідне місце посідають аналіз, синтез, порівняння, абстрагування й узагальнення.

Аналіз. Суть його полягає в розчленуванні цілого на частини, складного — на його компоненти, структури свідомості — на її елементи, поняття — на його ознаки.

Аналіз ***(гр. analysis — розкладання) — розчленування об'єктів у свідомості, виділення окремих їх частин, елементів, ознак і властивостей.***

Його об'єктом можуть бути предмети і явища, що безпосередньо сприймаються і уявляються, їх зображення на малюнках, кресленнях і схемах, різні поняття тощо.

Аналіз виникає в практичній діяльності людини. Поступово він відривається від матеріального носія й, інтеріоризуючись, спрямовується на його ідеальний образ. Спочатку аналіз має мимовільний характер. Він стає довільним, коли скеровується певною метою людини або словесною вказівкою інших людей на те, що треба виділити в об'єкті, на які ознаки, властивості та зв'язки звернути увагу.

У процесі аналізу предмета окремі його властивості, які є важливими, істотними чи просто цікавими, виявляються особливо інтенсивними подразниками і виділяються серед інших. Вони викликають в корі головного мозку сильне збудження, яке, концентруючись, за законом індукції нервових процесів гальмує інші ділянки кори, що перешкоджає реагуванню на слабкі подразники.

Синтез. За своїми сутнісними ознаками є протилежним до аналізу процесом.

Синтез ***(гр. synthesis — з'єднання, складання) — мисленнєва операція, в процесі якої об'єднуються в єдине ціле виділені в аналізі певні частини, аспекти, ознаки і властивості об'єктів.***

При цьому синтезуються ті елементи, ознаки і властивості, які об'єднані в реальних об'єктах і розкривають їх істотні зв'язки і відношення. Фізіологічною основою синтезу є замикання тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку.

Аналіз і синтез взаємопов'язані. Мислення завжди розпочинається з асоціацій, синтезу, потім відбувається виділення окремих властивостей предмета думки. Далі його ідеальний образ набуває нового, вищого синтезу. Особливо чітко таке поєднання аналізу і синтезу спостерігається в порівнянні.

Порівняння. Особливість його виявляється у переході знань від одиничного до одиничного, на відміну, наприклад, від умовиводу, де знання спрямовуються від одиничного до загального чи навпаки.

Порівняння ***— мисленнєва операція, яка дає змогу встановити схожі і відмінні ознаки об'єктів, що аналізуються.***

Усяке порівняння об'єктів розпочинається з їх зіставлення, тобто із синтезу. При цьому відбувається аналіз явищ і об'єктів, що порівнюються, виділення в них спільного і відмінного. Залежно від складності об'єктів і поставленої мети процес установлення схожих і відмінних рис має більш чи менш розгорнутий характер. У процесі мислення порівняння супроводжується аналізом і синтезом. Зіставляючи їх результати, воно сприяє виявленню внутрішніх зв'язків і відношень об'єкта мислення. При порівнянні часто доводиться використовувати операцію абстрагування.

Абстрагування. Специфіка цієї мисленнєвої операції полягає у відстороненні від одиничного, випадкового, несуттєвого задля пізнання суттєвого.

Абстрагування ***(лат. abstraction — відтягую, відриваю) — відокремлення у свідомості одних ознак від інших, а також від об'єктів, яким вони властиві.***

У конкретних предметах і явищах ознаки та властивості тісно переплетені. Щоб розібратися в них, слід відокремлювати істотні ознаки від неістотних, загальні від часткових, кількісні від якісних. Цьому сприяє позначення ознак словами. Саме завдяки абстрагуванню відбувається творення понять. Абстрагування дає людині змогу повніше і глибше пізнавати явища дійсності. Воно є основою для узагальнень.

Узагальнення. Завдяки узагальненням людина спромагається глибоко пізнати суть процесів і явищ, з'ясувати їх істотні ознаки.

Узагальнення ***— мисленнєва операція об'єднання предметів і явищ за їх спільними й істотними ознаками.***

Найпростіші узагальнення виникають завдяки об'єднанню або групуванню об'єктів на підставі окремої, часто випадкової ознаки. Такі узагальнення є помилковими. Наукову цінність становлять узагальнення на основі істотних і разом із тим спільних властивостей, виділених в аналізі, синтезі чи абстрагуванні. Оформлюючись за допомогою слова, вони стають понятійними. Від обсягу і глибини узагальнень залежить повнота передбачень, які може зробити людина.

Узагальнення поділяють на емпіричні й теоретичні.

Емпіричні узагальнення здійснюють шляхом порівняння чуттєво даних ознак і виявлення серед них спільних.

Теоретичні узагальнення ґрунтуються на глибокому аналізі об'єктів, виділенні істотних і спільних ознак за рахунок аналізу та абстрагування.

Результати узагальнення дають змогу поділяти об'єкти на певні види, групи, класи тощо. Така операція називається *класифікацією*.

Мисленнєві операції є знаряддям пізнання суті предметів і явищ, без них неможливе вирішення будь-яких проблем — від найпростіших до найскладніших.

Мислення і розв'язування задач. Серед багатьох дослідників побутує думка, що мислення виникає в проблемній ситуації.

Проблемна ситуація — маловиразне, не дуже чітке і малоусвідомлюване враження, яке ніби сигналізує: «щось не так», «щось не те». Це означає, що у своїй діяльності людина наштовхується на невідоме і незрозуміле, що спричиняє в неї інтелектуальні труднощі. Вона аналізує ситуацію, з'ясовує, намагається зрозуміти її деталі, фіксуючи і те, що не вдається пізнати чи зрозуміти. У процесі усвідомлення проблемна ситуація стає для людини задачею. Зміст задачі визначає об'єктивна ситуація. Сама задача — поняття суб'єктивне.

Об'єктивна ситуація стає задачею тільки для суб'єкта, який усвідомлює, що він чогось важливого в ній не знає. Формулювання задачі свідчить про те, що хоча б приблизно вдалося встановити відомі і невідомі величини.

У розв'язанні задач виділяють декілька етапів:

1. Усвідомлення змісту задачі. Вже при першому читанні задачу поділяють на умову і вимогу, тобто встановлюють, що відомо і задано, а що треба визначити чи встановити. Аналізуючи умову, виявляють відомі величини і зв'язки та залежності між ними, а також їх зв'язки з невідомим. Від чіткості й повноти аналізу умови залежить швидкість і правильність операції синтезу, яка дає змогу висловити здогад про шлях розв'язання задачі.

2. Формулювання гіпотези. Фактично це — вибір стратегії розв'язання, тобто домінуючої тенденції в інтелектуальній поведінці суб'єкта, який розв'язує задачу. Вона визначає послідовність виконання дій і залежить від якості аналізу умови і досвіду розв'язання інших задач. Чим більший досвід розв'язання схожих задач, тим легше вдається встановити подібність між ними і на основі узагальнення перенести спосіб розв'язання відомих задач на розв'язання нової. Значно полегшує таку роботу використання знакової символіки.

Залежно від того, які величини і зв'язки в умові задачі обирають за основні орієнтири, може бути висунуто одну **або** кілька альтернативних гіпотез. Правдоподібність гіпотези тим більша, чим більшу кількість величин і зв'язків, відображених в умові задачі, враховано при її формулюванні.

3. Перевірка гіпотези. Вона може проводитися різними способами. Найпоширенішим із них є практичне застосування гіпотези до розв'язання задачі.

Сам процес розв'язання є безперервною взаємодією суб'єкта з об'єктом, в якій суб'єкт через аналіз і синтез розкриває відношення між даним (відомим) і шуканим, намагається визначити шукане, виявляючи його відношення до даних. У процесі міркування в умову задачі вводяться все нові й нові дані, здобуті в ході аналізу і синтезу. Результати попередніх мисленнєвих операцій стають основою для наступних кроків мислення. Внаслідок цього відображену в умові задачі ситуацію суб'єкт переосмислює, переформульовує. У цьому процесі іншим стає і завдання, яке необхідно йому вирішувати. Тому процес розв'язання задачі — це послідовні численні переформулювання умови аж до одержання кінцевого результату.

Якщо гіпотеза не підтверджується, суб'єкт знову повертається до умови задачі і шляхом додаткового аналізу намагається встановити, що було пропущено чи не враховано в гіпотезі.

Іноді після тривалих і невдалих спроб впоратися із задачею розв'язок виникає раптово, спонтанно. Таких прикладів в історії науки чимало. Це траплялося, зокрема, з російським хіміком Дмитром Менделєєвим (1834—1907), французьким математиком Анрі Пуанкаре (1854—1912) та іншими дослідниками. Для позначення цих випадків гештальтпсихологія використовує термін *«інсайт»* — прозріння, осягнення. Представники вюрцбурзької школи німецькі психологи Макс Вертгеймер (1880—1943) і Карл Дункер (1903—1940) розглядали інсайт як особливий таємничий акт, протиставляючи його іншим інтелектуальним операціям. Насправді нічого містичного в ньому немає. Раптовий здогад є завершенням попередньої тривалої аналітико-синтетичної діяльності не тільки кори, а й глибинних відділів головного мозку над завданням, про яке людина тривалий час думала, яке повністю її захопило.

Отже, процес розв'язання задачі є яскравим прикладом поєднання в процесі мислення різних мисленнєвих операцій.

Види мислення. Залежно від характеру і змісту задачі, яку розв'язує людина, конкретні процеси мислення мають багато відмітних властивостей. Тому в психології існує кілька принципово різних підходів до класифікації цього процесу: 1) за формою відображення дійсності; 2) за рівнем узагальнення; 3) за характером проблем, що вирішуються; 4) за ступенем новизни продукту розумової діяльності; 5) за розгорнутістю в часі; 6) за характером впливу на емоційну сферу особистості.

1. За формою відображення дійсності мислення поділяють на наочно-дійове, наочно-образне й абстрактне, які є послідовними ступенями розвитку мислення людини в філогенезі й онтогенезі.

Наочно-дійове мислення. Ґрунтується воно на безпосередньому сприйманні предметів у процесі дій із ними. Воно є найтиповішим для дітей раннього (до трьох років) віку. Його розвиток тісно пов'язаний з оволодінням предметною діяльністю. Тут «поле зору» мислення збігається з полем дії. Дитина аналізує і синтезує об'єкти, що пізнає, об'єднуючи їх, порівнюючи між собою. Будь-яке розумове завдання розв'язується безпосередньо в процесі діяльності. Наочно-дійове мислення є одним із перших кроків дитини до опосередкованого пізнання свого оточення. У примітивній формі наочно-дійове мислення властиве тваринам.

У шкільному віці на цьому виді мислення базується робота учнів у гуртках технічної творчості при побудові різних моделей. У практичній діяльності вони пробують різне компонування елементів моделі, змінюють за потреби її зовнішній вигляд, габарити, колір тощо.

Наочно-образне мислення. Це мислення образами, уявленнями, перетворення ситуації в образній формі. Воно виникає тоді, коли у дитини є достатній досвід практичних дій і, замість реальних, вона вдається до розумових спроб змінити ситуацію, уявляючи необхідні дії й одержані результати. Зв'язок із практичними діями хоч і послаблюється, але цілком не зникає. Дитина починає застосовувати замінники предметів, що сприяє появі й розвитку їх знакової функції.

Цей вид мислення тісно пов'язаний зі сприйманням конкретних ситуацій. Підтвердженням цьому є так звані феномени Піаже. Вони виявилися в дослідах із дітьми 2—4 років, під час яких дві склянки наполовину заповнювали водою. Потім воду з однієї склянки переливали в іншу склянку — меншого діаметру. Діти, які спостерігали за цим діями, стверджували, що кількість води у другій склянці збільшилася. Досліди показали, що у дітей цього віку ще не сформовано закону збереження маси речовини, а результат мислення пов'язаний зі сприйманням ситуації.

Наочно-образне мислення в основному характерне для дітей-дошкільників (3—7 років). Проте в розвинутій формі воно властиве і дорослим деяких професій: художникам, архітекторам, модельєрам тощо.

Абстрактне мислення. Реалізується воно як мислення за допомогою понять, які розкривають суть предметів і виражаються в словах і знаках. Абстрактне мислення відбувається у формі міркування за допомогою основних мисленнєвих операцій. Як основний засіб теоретичного освоєння дійсності воно інтенсивно розвивається в процесі навчання.

На уроках математики, фізики, хімії, біології учні навчаються розпізнавати і виділяти істотні ознаки предметів і явищ, відокремлювати їх від неістотних, формулювати визначення абстрактних понять (множина, питома вага, організм та ін.), опановують цілі системи термінів (фізичних, геометричних, хімічних тощо). Оволодіння поняттями створює підґрунтя для інтенсивного розумового розвитку. Поняття, закріплене в слові, одержує самостійне, відокремлене від предмета існування. Тому абстрактне мислення, виходячи за межі чуттєвого відображення, дає змогу повніше і глибше пізнавати дійсність, розкривати такі її властивості, які не можна виявити за допомогою органів чуття.

Хоч абстрактне мислення є онтогенетично найпізнішим і найскладнішим, воно співіснує з наочно-дійовим і наочно-образним. Ці три види мислення тісно пов'язані між собою. Так, при розв'язуванні будь-якої складної задачі словесні міркування спираються на яскраві образи і супроводжуються практичними діями.

2. За рівнем узагальнення мислення поділяють на емпіричне і теоретичне.

Емпіричне мислення. Для нього характерне виділення і порівняння не тільки протилежних, різних, а й схожих, однакових, формально загальних ознак, які ототожнюють із суттєвими. У цьому процесі формується емпіричне знання, що не відображає реальної суті предметів.

Теоретичне мислення (абстрагування). Воно спрямоване на аналіз цілісної системи з метою вияв-

лення внутрішніх закономірностей її становлення. Тому теоретичне мислення розкриває внутрішню, глибинну суть предметів і явищ. Це пізнання законів і правил.

3. За характером проблем, що вирішуються, мислення буває практичним і теоретичним.

Практичне мислення. Суттю його є підготовка до фізичного перетворення дійсності. Охоплює постановку мети, складання планів, схем, проектів. Як правило, все це відбувається за умови дефіциту часу й емоційних перевантажень, а прийняття рішення майже збігається з його втіленням у практику. Одним із різновидів практичного мислення є оперативне, характерне для діяльності оператора великих систем управління. Воно відбувається в екстремальних умовах, коли прийняття рішення і його виконання жорстко детерміновані часом, а переживання відповідальності вимагає великого емоційно-вольового напруження.

Теоретичне мислення. Цей вид мислення передбачає відкриття законів, створення правил, виявлення властивостей і сутності різних явищ. Воно дає людині змогу абстрагуватися від несуттєвих особливостей, подумки аналізувати власні дії, зіставляти з умовами поставленої задачі, шукати можливі (оптимальні) дії для її розв'язання.

Теоретичне мислення є основою для виховання творчої особистості.

4. За ступенем новизни продукту розумової діяльності мислення поділяють на продуктивне (творче) і репродуктивне.

Продуктивне (творче) мислення. Продуктом такого мислення є принципово новий або вдосконалений образ певного аспекту дійсності. Воно має своєрідний перебіг, відзначається особливою складністю і потребує великої інтелектуальної активності суб'єкта.

Американський психолог Джо-Пауль Гілфорд (1897—1976) охарактеризував творче мислення як оригінальне, гнучке, глибоке і нетривіальне. А його співвітчизники Г. Ліндсей і Кларк Халл (1884—1952) дослідили причини відсутності творчого мислення у людей, передусім виокремивши такі серед них:

— нерішучість — як небажання мати смішний вигляд;

— конформність — як бажання не виділятися, бути таким, як усі;

— неадекватність в оцінці своїх ідей і як наслідок — їх приховування;

— чутливість до критики, тактовність, ввічливість, а чому — невміння постояти за себе, відкрито виступити, обґрунтувати свою думку, незважаючи на ставлення оточуючих.

Репродуктивне мислення. Виявляється у вирішенні проблем за наявним зразком, віднесення кожної нової проблеми до вже відомого типу.

Поділ мислення на продуктивне і репродуктивне є дуже умовним, бо у творчому мисленні є елементи репродуктивного, а в репродуктивному — прояви самостійності. Деякі вчені переконані, що мислення є завжди продуктивним.

5. За розгорнутістю в часі мислення буває дискурсивним та інтуїтивним.

Дискурсивне мислення. Будучи завжди розгорнутим у часі, виявляється в логічних строго послідовних міркуваннях, має чітко виражену послідовність етапів і високий рівень усвідомлення, що базується на обґрунтованості попередніх суджень.

Інтуїтивне мислення. Відбувається дуже швидко, є згорнутим і мало усвідомленим, без чіткого вираження етапів. Воно схоже на раптовий акт пізнання, що здійснюється без достатніх логічних підстав. Таким є миттєво знайдений спосіб розв'язування задачі, над якою тривалий час марно міркували.

6. За характером впливу на емоційну сферу особистості виділяють патогенне і саногенне мислення.

Патогенне (гр. *pathos* — біль, страждання і *genesis* — походження) ***мислення.*** Його зміст становлять роздуми, уявлення, пов'язані з образою, соромом, невдачею, страхом чи іншими негативними переживаннями. Ці переживання можуть підсилювати психологічне напруження і спричинювати психічні розлади. При цьому немає ніякого контролю за перебігом образів і думок.

Саногенне (лат. *sanitas* — здоров'я і гр. *genesis* — походження) ***мислення.*** Свідомо спрямовується на подолання негативних емоційних розладів і психічне оздоровлення людини. При цьому суб'єкт ніби відокремлює себе від власних переживань і, спостерігаючи за ними, виробляє форму пристосування до них. Це один з ефективних способів вирішення проблем, що травмують психіку, який ґрунтується на свідомому аналізі власних емоцій.

У психології і психіатрії виділяють ще *реалістичне мислення (*спрямоване на зовнішній світ) і *аутичне мислення* (майже відірване від дійсності, що керується лише бажаннями, уявленнями і намірами особистості).

Багатство видів мислення свідчить про його велику складність і багатогранність. Особливості видів мислення зумовлені у різних людей специфікою проблем, які їм доводиться вирішувати. Разом із тим у кожної людини залежно від її індивідуально-психологічних особливостей і характеру діяльності формуються індивідуальні особливості перебігу мисленнєвих процесів.

Індивідуальні особливості мислення. Підкоряючись загальним закономірностям, мислення конкретної людини характеризується і значними індивідуальними особливостями, які виявляються в глибині думок, їх самостійності, критичності, послідовності, гнучкості та швидкості. Іноді ці особливості називають якостями розуму.

Глибина мислення виявляється в здатності людини проникати в суть явищ, що пізнаються, виділяти їх суттєві характеристики, розкривати причини, виявляти їх зв'язки з іншими явищами, передбачати їх подальший розвиток. Протилежною рисою є *поверховість мислення,* яка полягає в тому, що людина виділяє поверхові, несуттєві ознаки явищ, за якими не можна зробити достовірних висновків.

Самостійність мислення характеризується здатністю людини ставити нові проблеми, знаходити нечувані, нерідко оригінальні, підходи до їх вирішення, виявляти ініціативу в творчому пошуку.

Критичність мислення полягає в умінні індивіда суворо оцінювати свої думки і сторонні впливи, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, не приймати за істину кожну догадку, а піддавати її сумніву і перевіряти. *Некритичність мислення* характеризується тим, що людина легко сприймає чужі думки без належної їх перевірки і оцінювання.

Послідовність мислення передбачає вміння людини дотримуватися логічних правил і не суперечити собі в міркуваннях, доводити і обґрунтовувати свої оцінки і висновки. *Непослідовність* проявляється в хаотичності міркувань людини, що не дає їй змоги успішно виконувати поставлені завдання.

Гнучкість мислення характеризується здатністю людини легко переходити від одного способу вирішення проблеми до іншого, якщо перший спосіб виявився невідповідним, бути вільною від шаблону, швидко реагувати на зміну обставин. Протилежною рисою є *інертність мислення,* що проявляється в повільності мислення, схильності до стандартних дій.

Швидкість мислення визначається часом, протягом якого людина справляється з виконанням певних завдань.

Розглянуті особливості є найважливішими. Однак їх перелік не вичерпує всієї різноманітності мисленнєвої діяльності різних індивідів. До того ж людина не отримує їх від природи. Вони формуються в процесі розвитку особистості і залежать від типологічних особливостей нервової системи, які проявляються в силі, рухливості, врівноваженості процесів збудження і гальмування в корі головного мозку.

Уява

Взаємодіючи з навколишнім світом, людина не тільки сприймає, запам'ятовує і осмислює його, а й створює образи того, з чим вона безпосередньо не зустрічалася. Ці образи можуть відображати події, факти, явища, свідком яких вона не була. Нерідко в житті доводиться створювати образи таких об'єктів, яких ще не існує в дійсності. Такий процес називають уявою або фантазією. Часто ці два терміни використовують як синоніми.

Природа уяви. Уява значно розширює і поглиблює пізнання світу. Так, слухаючи розповідь або читаючи книгу з історії, людина подумки малює собі картини далекого минулого, а розглядаючи географічний атлас, мандрує природними ландшафтами. При вивченні математики і фізики уява допомагає «оживити» абстрактні поняття, наповнити формули конкретним змістом. Отже, поряд із відчуттями, сприйманнями, пам'яттю і мисленням уява є одним із важливих пізнавальних процесів. Свідченням великої складності його є відсутність загальноприйнятої дефініції. У сучасній вітчизняній психології найпоширенішим є описове визначення уяви.

Уява — процес створення ЛЮДИНОЮ на основі її попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає.

У зарубіжній психології існує декілька точок зору на уяву і на окремі її аспекти. За однією з них, уява (фантазія) є спонтанним і відірваним від дійсності процесом. Вона ніби є результатом саморозвитку і зароджується в людини як духовна сила, як прояв її енергії чи стану духу. Такий погляд на уяву не виходить за межі ідеалістичного розуміння природи психічного. Насправді ж уява

людини детермінована об'єктивною дійсністю і спрямована на її відображення.

Представники асоціативної психології (В. Вундт, Т. Рібо та ін.) намагалися звести уяву до інших психічних процесів чи їх комбінації, розглядаючи її то як комбінацію розуміння і волі, то як поєднання сприймання, пам'яті та інтелекту. Це теж неправильно.

Виникає і розвивається уява в процесі діяльності людини. У ній чітко виявляється суто людський характер діяльності: не уявивши результату праці, не можна розпочати роботу. В уявлюванні очікуваного результату полягає докорінна відмінність людської праці від інстинктивної поведінки тварин. Уява дає змогу передбачити заздалегідь не тільки результат праці, а й його проміжні форми. Обробляла первісна людина камінь для наконечника стріли чи ламала палицю для лука — у неї був образ того, що вона хотіла одержати в процесі праці, що мало з'явитися в недалекому майбутньому. Отже, створюючи за допомогою уяви психічні моделі проміжних і кінцевого результатів, людина орієнтується в процесі діяльності.

Уява є пізнавальним процесом. її специфіка полягає в переробленні минулого досвіду, що зберігається у формі образів і понять. Тому вона нерозривно пов'язана з процесами пам'яті. Включаючись у сприймання, уява збагачує нові образи, робить їх продуктивнішими. Так, щоб зрозуміти сюжет, який художник змалював на полотні, потрібно уявити минуле життя персонажів, їх почуття, прагнення тощо.

Мотивується уява потребами особистості. Реальному задоволенню потреби часто передує живе, яскраве уявлення ситуації, в якій ця потреба може бути задоволена. Отже, в конкретнообразній формі уява забезпечує особистості можливість відображення, що випереджує дійсність (антиципації; лат. *anticipatio* — визначення наперед).

Як і мислення, уява починає функціонувати в проблемній ситуації, що може мати різні ступені визначеності. Якщо проблемна ситуація цілком окреслена і в процесі усвідомлення перетворюється на означену задачу, то її розв'язування підпорядковане переважно законам мислення. Роль уяви тут незначна. Коли ж проблемна ситуація є недостатньо визначеною і перевести її в задачу не вдається, тоді на допомогу приходить уява. її цінність полягає в тому, що, доповнюючи ситуацію, вона дає змогу прийняти рішення і знайти вихід навіть за відсутності належної повноти інформації для мислення. Але в цьому і слабкість такого вирішення. Намічені фантазією шляхи

• часто недостатньо чіткими і точними. Тому одержаний і»і.ш'язок може бути далеким від дійсності. Отже, однією і причин виникнення уяви є необхідність для людини іс-Иувати й діяти в середовищі з неповною інформацією.

Фізіологічні основи уяви. Уява є функцією кори вели-і.пх півкуль, результат діяльності мозку. При запам'ятовуванні матеріалу в корі головного мозку утворюються системи тимчасових нервових зв'язків. У процесі уяви під впливом нової потреби ці системи руйнуються і реконструюються в нові поєднання. Така рекомбінація стає можливою внаслідок виникнення в корі головного мозку осередку сильного збудження, яке зумовлює певна потреба чи безпосереднє враження від чогось.

Уява пов'язана також з емоціями, про що свідчить участь у її функціонуванні не тільки кори, а й глибинних відділів мозку, передусім гіпоталамо-лімбічної системи. Згідно з дослідженнями американських психологів Карла-Гаррі Прибрама (нар. 1919), Д. Міллера та ін. її порушення призводить до розладу програм поведінки людини, **а** найважливіша роль уяви саме і полягає у виробленні таких програм. На це вказує і зв'язок уяви з різними органічними процесами у людини. Прикладом можуть бути *бібліогенні захворювання* у деяких людей. Прочитавши в літературі опис якоїсь хвороби, такі люди уявляють, що вони вже хворі, і у них з'являються симптоми захворювання, про яке йшлося в книзі.

За даними О. Лурії, особливо яскраво зв'язок уяви з органічними процесами проявлявся у ленінградського журналіста С. Шерешевського. Учені інституту психології СРСР могли бачити, як він підвищував температуру правої руки на два і знижував лівої на півтора градуса, уявляючи, що права рука лежить на краю гарячої плити, **а** в лівій у нього брусок льоду. Без особливих зусиль журналіст прискорював ритм роботи серця (уявляючи, як біжить за трамваєм) чи сповільнював його (фантазуючи, як він відпочиває у ліжку) тощо.

Ще одним доказом зв'язку уяви з органічними процесами є напруження м'язів, що супроводжується біострумами, коли людина уявляє, наприклад, що вона піднімає вантаж. Це явище використовують при створенні протезів кінцівок із біострумним управлінням.

Уява і творчість. Уява поглиблює пізнання людиною світу, допомагає встановлювати нові властивості об'єктів і зв'язки між ними. Вона є особливо цінною в науковій і художній творчості. Історія науки знає багато прикладів,

коли уявлення виступали одними з найважливіших елементів наукового передбачення. Особливу роль уява відіграє на початку вивчення наукової проблеми, живлячи важливі здогади. Так, фантастичне припущення про існування ефіру, що ніби заповнює весь Всесвіт, яке пізніше відкинула теорія відносності, зумовило появу хвильової теорії світла. Дуже знадобилася уява і Д. Менделєєву під час створення періодичної системи елементів: спершу не всі місця в таблиці було заповнено. Тоді вчений у своїй уяві передбачив не тільки нові, ще не відкриті хімічні елементи, а й здогадався про деякі їхні властивості.

Ніхто і ніколи не бачив атомів, електронів, нейтронів та інших елементарних частинок матерії. Тільки завдяки своїй уяві фізики відкрили їх, що дало змогу глибше пізнати внутрішню будову матерії.

У людей, які не мають стосунку до математики, побутує думка, що в цій науці всі твердження строго доводяться, а тому там немає місця для фантазії. Однак на етапі відкриття, в процесі пошуків вирішення математичних проблем фантазія й інтуїція відіграють велику роль. Так, Г.-В. Лейбніц, розробляючи основи диференціального числення, виходив з уявлення про замкнену криву як багатокутник з нескінченно великою кількістю сторін. Німецький астроном Йоган Кеплер (1571—1630) у праці «Нова стереометрія винних бочок», що підготувала тріумф інтегрального числення, шукав об'єм кулі, вважаючи, ніби вона складається з нескінченної множини конусів, вершини яких розташовані в центрі кулі.

Не менш важливою і складною є роль уяви в художній творчості. З одного боку, світ героїв створює фантазія митця. З іншого — образ, ситуація, неочікуваний поворот сюжету виникають як остаточний результат узагальнення багатьох вражень, пропущених через емоційну сферу творчої особистості.

Значне місце займає уява і в творчій діяльності педагога, спрямованій на формування всебічно розвиненої особистості. У зв'язку з цим А. Макаренко стверджував, що виховання неможливе без прогнозування особистості вихованця.

Види уяви. Залежно від способу створення нових образів уяву поділяють на пасивну і активну.

Пасивна уява. Така уява створює образи, намічає програми поведінки, що не втілюються або не можуть бути втілені в життя. Вона виникає тоді, коли людина з певних причин ухиляється від необхідності діяти, подібно до Манілова (героя повісті М. Гоголя «Мертві душі»), і поринає у світ фантастичних, далеких від реальності уявлень.

Залежно від участі волі в діяльності пасивної уяви її поділяють на мимовільну і довільну.

За *мимовільної уяви* створення нових образів не керується спеціальною метою уявити певні події, предмети ми явища. Вона породжується діяльністю, спрямованою на досягнення інших цілей. Створення образів може зумовлюватися змістом розповіді, тексту, малюнка тощо. Нерідко причинами мимовільної уяви є малоусвідомлюпані людиною потреби, потяги, установки. Вона виникає також при послабленні діяльності свідомості: у дрімотному стані, сновидіннях, при патологічних розладах свідомості.

Довільна уява спрямована на створення певного образу, але не пов'язана з волею, необхідною для його втілення в життя. Прикладом такої уяви є *марення* — зумисне створені образи фантазії, не пов'язані з волею і не спрямовані на втілення їх у життя. Нерідко вони виникають тоді, коли потреби у людини є великими, а можливості їх задоволення — малими.

Активна уява. Особливість її полягає в тому, що створені образи і намічені програми поведінки людина намагається реалізувати на практиці.

Залежно від характеру діяльності людини активну уяву поділяють на репродуктивну і творчу.

Репродуктивна уява постає як процес створення образів, що відповідають опису. При цьому створений образ є лише суб'єктивно новим, а об'єктивно його вже створили інші люди. Побудова його відбувається на основі словесного опису об'єктів, сприймання їх зображень (карт, схем, креслень). Тобто репродуктивна уява здійснює перекодування інформації з однієї репрезентативної системи в іншу, наприклад із слухової у зорову.

Творча уява передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності. Продукти творчої уяви формуються з елементів досвіду, який людина набула або запозичила в інших людей. Новизна їх полягає не в елементах, а у видозміні цих елементів та їх сполучень. Творчій уяві властиві самостійний добір матеріалу, його спеціальний аналіз, удосконалення образу в процесі діяльності. Цей вид уяви — найважливіший для творчої діяльності людини.

Особливою формою творчої уяви є мрія — образ того, чого людина прагне, але не може досягти протягом певного часу.

У своїх мріях людина випереджує реальний плин подій, уявляє здійсненим те, до чого прагне. Мрії тісно пов'язані з потребами. Людина завжди мріє про те, чого їй не вистачає. Так, потреба людини в швидкому переміщенні породила у неї мрії про чоботи-скороходи, килим, що літає, та ін.

Спрямованість і характер мрій визначають суспільні умови. Мрії є спонукальною силою, мотивом діяльності, завершення якої чомусь затримується. Саме тому будь-який предмет, виготовлений людиною, за своєю історичною суттю є здійсненою мрією.

Процеси уяви. Як і сприймання, пам'ять та мислення, процеси уяви мають аналітико-синтетичний характер. Створюючи нові уявлення, людина поєднує окремі елементи різних образів предметів у нових комбінаціях. Цим способом часто користуються письменники, художники, вчені, винахідники. Наприклад, російський письменник Лев Толстой (1828—1910) писав, що образ зовнішності Наташі Ростової виник у нього шляхом поєднання рис близьких йому людей: «Я взяв Соню, перетовк із Танею і вийшла Наташа» (Соня — дружина письменника, а Таня — її сестра).

Однак комбінування є не просто переміщенням чи перегрупуванням елементів, не механічним поєднанням властивостей різних об'єктів, як вважали представники асоціативної психології, а результатом складної аналітико-синтетичної діяльності, що має своїм наслідком новий цілісний образ, у якому елементи перетворено й узагальнено.

Творення образів уяви відбувається різними способами, прийомами. Найпростішим є *аглютинація* (лат. *agglutinatio* — склеювання) — механічне поєднання в новому образі елементів і властивостей, які в повсякденному житті не поєднуються. Таким був шлях творення давніх міфічних образів, що поєднують частини тіла людини і тварини чи птиці: кентавр, русалка, крилатий кінь Пегас та ін.

Аглютинацію використовують не тільки у фольклорній творчості, а й у техніці. Прикладом може бути тролейбус, в якому поєднано властивості автобуса і трамвая, акордеон (піаніно і баяна), гідролітак (човна і літака) та ін.

Гіперболізація (гр. *hyperbole* — перебільшення) — збільшення предмета або кількості його частин. Вона широко використовується в літературі, фольклорі, при створенні дружніх шаржів. Прикладом гіперболізації є велетень Гулівер, семиголовий змій тощо.

Літота (гр. *litotes* — простота) — навмисне зменшення предмета, недомовленість. За її допомогою створені казкові образи дівчинки Дюймовочки, хлопчика-мізинчика, гномів тощо. Збільшення і зменшення розмірів не випадкові, а завжди вмотивовані. З одного боку, зовнішність велетня, грандіозні розміри, фізичну силу використовують для яскравішого передавання певної якості. З іншого боку, розум, кмітливість і безстрашність виявляють себе яскравіше завдяки контрасту із зовнішністю.

Загострення — наголошування на певній частині або певній властивості образу. Використовується при створенні дружніх шаржів і карикатур.

Схематизація — формування образу уяви, під час якого уявлення зливаються, відмінності між ними стираються, а риси схожості виступають на перший план. Його використовують, зокрема, в декоративній творчості при створенні різноманітних орнаментів, елементи яких взято з рослинного світу.

У художній літературі, живописі, скульптурі використовується і *типізація* —виділення істотного в однорідних фактах і втілення його в конкретному образі.

Індивідуальні особливості уяви. Індивідуальні особливості особистості, її потреби, інтереси, знання, вміння, зміст основної діяльності позначаються на її уяві, надаючи їй індивідуальної своєрідності, яка виражається в різній широті і змістовності уяви, переважі певних видів уявлень, їх силі, яскравості, різній дієвості. Чим багатший досвід людини, чим розвинутіші інтереси і потреби, тим багатшою і різноманітнішою є уява. Тому стверджують про широку і вузьку, багату і збіднену фантазію людини. Зміст основної діяльності визначає сферу найбільшого прояву фантазії — живопис, література, техніка тощо, а також її зміст. Так, в уяві художника переважають образи кольорів і форм, в уяві конструктора — зорові образи, що виражають геометричні відношення.

Існують індивідуальні відмінності за змістом образів уяви, швидкістю і легкістю їх виникнення. Від емоційності конкретної людини залежать сила, яскравість і динамічність образів уяви. Переважання певного типу образів її уяви також зумовлюється співвідношенням першої і другої сигнальних систем.

Аналіз особливостей пам'яті, мислення і уяви свідчить, що раціональні форми пізнання є вищою формою пізна-

вальної діяльності. Використання мови та інших знакових систем дає змогу за допомогою понять глибше пізнавати навколишній світ.

Запитання. Завдання

1. Поясніть вислів: «Пам'ять — це дорога з минулого в майбутнє».
2. Які недоліки мають різні теорії пам'яті?
3. Розкрийте відмінності між сенсорною і короткочасною пам'яттю.
4. Як відбувається розвиток і формування пам'яті?
5. Чим довільне запам'ятовування відрізняється від мимовільного?
6. За допомогою яких прийомів можна сповільнити процес забування потрібного матеріалу або запобігти йому?
7. Чим можна обґрунтувати величезні можливості пам'яті людини?
8. Які причини індивідуальних відмінностей у пам'яті людей?
9. Поясніть, чому початок і кінець розмови запам'ятовуються краще, ніж її середина.
10. Поясніть, чим мислення відрізняється від процесів чуттєвого пізнання.
11. Чому мислення має суспільну природу?
12. У чому проявляється суб'єктивність мислення?
13. Визначте роль інтуїції, гіпотези і плану в мисленнєвій діяльності на матеріалі предмета вашої спеціалізації.
14. Чим мислення людини відрізняється від практичного мислення тварин?
15. Порівняйте задачу з проблемною ситуацією. Яка між ними відмінність?
16. Складіть алгоритми розв'язування задачі.
17. Покажіть можливі шляхи формування самостійності, критичності та інших якостей мислення у студентів.
18. У чому полягає відмінність уяви від інших психічних процесів?
19. З'ясуйте, чи можна назвати уяву образним мисленням.
20. Чому фантазія краще розвинута у дітей, які виховуються в багатодітних сім'ях?
21. Як впливає уява на фізіологічні та органічні процеси людини?
22. Проілюструйте роль уяви у творчій діяльності людини.
23. Чому не може бути уяви у тварин?
24. Сучасні комп'ютери здатні здійснювати складні обчислення, грати в шахи, складати вірші і музику, читати і перекладати тексти. Чим таке мислення комп'ютера відрізняється від мислення людини?

Література

Адамар Ж. Очерки психологии открытия в области математики. — М., 1974.

Аткинсон **Р.** Человеческая память и процесе обучения. — М., 1980.

Балл **Г.** А. Теория учебных задач. — М., 1990.

Беркинблит М., Петровский А. Фантазия и реальность. — М., 1968.

Брунер Д. Психология познания. — М., 1977.

Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. — М., 1979.

Вейн А. М., Каменецкая Б. И. Память человека. — М., 1973.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2.

Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. — М., 1972.

Дергачев В. В. Молекулярные и клеточные механизмы памяти. — М., 1977.

Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчу та ін. — К., 1999.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961.

Зінченко П. 1„ **Репкіна Г. В.** Пам'ять і **її** розвиток. — К., 1965.

Иванов С. Отпечаток перстня. — М., 1974.

Исследование мышления в советской психологии/ Под ред. Е. В. Шороховой. — М., 1966.

Калмыкова З. **И.** Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.

Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. — М., 1989.

Косткж Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К., 1989.

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. — М., 1974.

Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. — М., 1968.

Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. — М., 1983.

М'ясоїд П. А. Загальна психологія. — К., 1998.

Петровский А. В. Роль фантазии в развитии личности. — М., 1961.

Психологія/ За ред. Г. С. Костюка. — К., 1968.

Психологія/ За ред. Ю. Л. Трофімова. — К., 1999.

Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість. — К., 1965.

Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1958.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. — М., 1989.

Скрипченко О. В. Психічний розвиток учнів. — К., 1974.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.

Тихомиров О. К. Психология мышления. — М., 1984.

Фрейд З. Толкование сновидений. — К., 1991.

Хофман И. Активная память. — М., 1986.

4. Емоційно-вольова сфера особистості

4.1. Емоції і почуття

Людина ніколи не може бути байдужою до предметів і явищ навколишньої дійсності, стосунків з іншими людьми, суспільних подій. Вони викликають задоволеная чи незадоволення, сміх, радість, здивування, горе, смут *I* тощо. У психологічній літературі різноманітні переживання, в яких виражається ставлення людини до того, що діється навколо неї, до інших людей і до самої себе, позначають поняттями «емоції» і «почуття».

Функції емоцій і почуттів у житті людини

Одним із найдавніших за походженням психічних станів і процесів є емоції. Життя без емоцій було б так само неможливим, як і без відчуттів. Варто лише на хвилину уявити собі людей, позбавлених емоцій, розмірковував П. Анохін, як перед нами відкриється глибока прірва взаємного нерозуміння і повної неможливості встановити суто людські стосунки.

Емоція (лат. emovere — збуджувати, хвилювати) — узагальнена чуттєва реакція, що виникає у відповідь на різні за характером екзогенні (ті, що йдуть з навколишнього середовища) і ендогенні (ті, що виходять із власних органів і тканин) сигнали, які обов'язково викликають певні зміни у фізіологічному стані організму.

Емоції відображають не предмети і явища, а їх об'єктивні відношення до потреб людини як організму. Вони

никликають у свідомості не образи предметів чи явищ, а переживання, тому не є формою пізнання.

З емоціями тісно пов'язані почуття, які, на думку багатьох учених, є продуктом суспільного розвитку людини. Вони виникають лише за наявності певного рівня інтелекту і відображають відношення предметів і явищ до вищих потреб і мотивів діяльності людини як особистості, здійснюють саморегуляцію не організму, а особистості людини, впливаючи на її взаємодію із суспільством.

На відміну від емоцій почуття пов'язані з необхідними для суспільного життя людини функціями, її пристосуванням до суспільного середовища, розвитком інтересів і потреб особистості й суспільства. Почуття йе можуть існувати поза своїм емоційним проявом, але зміст їх суспільний.

Важливою функцією емоцій є *сигнальна.* З величезної кількості подразників, які діють на органи чуття, лише деякі виділяються, справляють враження і зберігаються як забарвлені певним емоційним тоном образи пам'яті. Фізіологічно це зумовлено тим, що певні подразники стають для людини сигналами благополуччя чи неблагополуччя, а переживання почуття є підкріпленням системи умовних рефлексів. Разом із тим почуття виконують ще й *регулятивну функцію.* Супроводжуючи будь-які прояви активності суб'єкта, вони є важливим механізмом внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Виявляються почуття у виразних рухах і тілесних змінах, що є об'єктивним свідченням їх переживання.

Теорії емоцій

Серед психологів поки що не досягнуто єдності поглядів на роль емоцій у діяльності організму. Досить численний їх загін, спираючись на роботи психологів В. Джемса і данського фізіолога Г. Ланге, вважає, що емоції не впливають на функціонування організму, а лише передають вищим відділам мозку загальну оцінку того, що в ньому відбувається. Емоційні центри в нижніх відділах мозку відіграють роль спостерігачів, завдання яких — «оцінювати обстановку». На думку цих учених, сприймання обстановки безпосередньо зумовлює відповідні зміни в орга-

нізмі, а також тілесні дії, які людина переживає як емоції. Так, вигляд тигра сприймається як сигнал небезпеки. Організм реагує на нього підвищенням кров'яного тиску, посиленим серцебиттям тощо. Ці зміни людина переживає як страх. Отже, емоція є інформатором психіки про стан організму. Водночас у цих теоріях неможливо знайти відповідь на питання, навіщо людині потрібні емоції і як саме схожі фізіологічні зміни переживаються як різні емоції.

Однією зі спроб подолати недоліки теорії Джемса—Ланге є *активаційні теорії* (Ч. Шеррінгтон, К.-Г. Юнг та ін.). їх автори вважають, що емоційні центри відіграють роль вартових, які здіймають тривогу, коли виникає загроза нормальній життєдіяльності. Тоді емоції мобілізують вищі ділянки мозку на діяльність, яка відповідає стану організму. Пов'язавши відчуття й емоції, представники активаційних теорій намагаються пояснити різноманітність людських переживань через афективний (чуттєвий) тон відчуттів, але як він виникає, не пояснюють.

Щоб установити це, американський фізіолог Волтер Кеннон (1871—1945) та його наукові соратники запропонували *таламічну теорію емоцій.* На їх думку, специфічна якість емоцій додається до простого відчуття, коли виникають таламічні процеси. Збудження від рецепторів спочатку надходить у таламус, де відбувається його оцінювання. Якщо воно нейтральне, то спрямовується далі в кору головного мозку, якщо ж емоційне, то збуджує таламус. Таламічне збудження передається вниз, на нервову систему, викликаючи виразні рухи, і вгору, в кору головного мозку, де переживається як емоційний тон, доданий до відчуттів. Таламічна теорія, маючи раціональні міркування, також не може обґрунтувати необхідність емоцій.

Автори *конфліктної теорії* канадський психолог Дональд Хебб (1904—1985), французькі — Едуард Клапаред (1873—1940) і П'єр Жане (1859—1947) вважають емоції порушенням нормальної активності в корі, вродженою реакцією на конфлікт між тим, що людина знає і може, і тим, чого від неї вимагає життя. На інформаційному рівні її розробляє російський фізіолог і психолог Павло Симонов (нар. 1926). Він вважає, що саме емоції допомагають організму виходити зі складних ситуацій. Вони виникають за недостатньої інформації для досягнення мети. Заміщуючи цю недостатність, емоції забезпечують продовження дії, підвищують надійність живої системи.

Основною формулою емоцій, за Симоновим, є

$$E = -П \cdot (I_{нб} - I_{нв}),$$

де Е — емоція, П — потреба, $I_{нв}$ — наявна інформація, $I_{нб}$ — необхідна інформація.

Звідси виходить, що емоцій у людини немає, якщо задоволено всі потреби (П = 0) або коли вона цілком поінформована про те, як розвиватиметься ситуація ($I_{нв} = I_{нб}$). Емоція буде максимальною, коли $I_{нв} = 0$. Згідно з формулою силу і якість емоції визначають сила потреби і оцінка здатності її задовольнити в певній ситуації.

Отже, попри велику кількість спроб, розробити універсальну концепцію емоцій поки що не вдалося. Кожна з існуючих має тези, які правильно пояснюють окремі особливості емоцій, та не позбавлена водночас бездоказових міркувань. На сучасному етапі вивчення емоцій найперспективнішою видається конфліктна теорія.

Фізіологічні основи емоцій

Характерні для емоцій фізіологічні процеси мають своєю основою як складні безумовні, так і умовні рефлекси. Дослідження показали, що переживання людини виникають внаслідок діяльності кори головного мозку і підкіркових центрів. У нижніх відділах мозку розміщені різні центри фізіологічної діяльності організму: дихальної, серцево-судинної тощо. Тому переживання почуттів, яке викликається збудженням підкіркових центрів, супроводжується посиленим серцебиттям, зміною ритму дихання, порушенням діяльності секреторних залоз тощо.

У звичайних умовах кора великих півкуль головного мозку здійснює регулювальний, в основному гальмівний, вплив на підкірку, що стримує зовнішній прояв емоцій. Коли ж кора перебуває в збудженому стані, а її регулятивні функції порушуються внаслідок дії інтенсивних подразників, перезбуджуються і підкіркові центри. Тоді людина втрачає контроль за своїми виразними рухами і поведінкою.

Електрофізіологічні дослідження діяльності мозку дали змогу описати своєрідний механізм виникнення емоцій. Виявилося, що емоційні стани за фізіологічною суттю є не стільки функцією кори, скільки властивістю певних утворень нервової системи, а саме: ретикулярної формації, яка активізує діяльність мозку, і деяких центрів, розміщених у гіпоталамусі, таламусі та лімбічній системі.

У 1932 р., подразнюючи у кішки гіпоталамічний відділ мозку, швейцарський психолог Вальтер-Рудольф

Гесс (1881—1973) звернув увагу на те, що вона поводилась так, ніби їй загрожував собака. «Тварина бризкає слиною, — писав він у протоколі експерименту, — фиркає, шипить. При цьому шерсть у неї на спині стає дибом, а хвіст — трубою. Зіниці розширюються, іноді максимально, вуха притискаються або рухаються назад-вперед так, ніби кішка хоче злякати ворога, якого немає».

Пізніше, в 1953 р., американський психолог Джеймс Олдс (1922—1976), подразнюючи слабким електричним струмом проміжний мозок щурів, виявив у ньому існування «центрів задоволення і незадоволення». Стимулювання різних ділянок гіпоталамо-лімбічної системи за допомогою вживлених електродів продемонструвало можливість управління емоційним станом тварини.

Схожі фізіологічні механізми емоційних станів є і в людини. Проте відмінність між ними стає разючою, якщо провести якісний аналіз змісту почуттів і форм їх вираження. Людські емоції, перетворені суспільними умовами існування, виявляються в суспільно зумовленому вигляді. Життя в суспільстві з його складною системою норм і законів зумовило виникнення багатьох суто людських почуттів, відсутніх у тварин, наприклад почуття сорому. Людина виразом обличчя, похитуванням голови може виявити своє співчуття чи незадоволення вчинком іншої людини. Переживаючи сильні емоції, вона здатна залишатися зовні спокійною. Людині властиві почуття, пов'язані з переживанням моральних і етичних цінностей, чого також немає і не може бути у тварин.

Основні якості і форми переживання почуттів

Об'єктивний світ специфічно відображається в емоційній сфері людини через почуття.

Почуття — специфічна форма відображення дійсності, в якій виявляється стійке суб'єктивно-емоційне ставлення людини з властивими їй потребами до предметів і явищ, які вона пізнає і змінює.

Об'єктами переживань людини є предмети і явища дійсності, на які спрямована її теоретична і практична діяльність. Те, як вона ставиться до об'єкта свого почуття і як виражає це ставлення, становить якісний зміст почуттів. Людина може радіти, дивуватися, любити, ненавидіти, жаліти тощо.

Основні якості почуттів. Оскільки почуття є показником того, що задовольняє чи могло б задовольнити певну потребу або, навпаки, що заважає її задоволенню, то виділяють дві основні якості емоційного ставлення особистості до фактів її життя — *позитивну* і *негативну*. Крім них, бувають ще двоїсті (амбівалентні), а також невизначено-орієнтувальні почуття.

У *двоїстому (амбівалентному) почутті* задоволення та незадоволення зливаються, переходять одне в одного і утворюють нову якісну властивість почуття. Наприклад, ревнощі своєрідно поєднують кохання і ненависть. У конфліктних ситуаціях нерідко також переплітаються полярні емоції.

Невизначено-орієнтувальні почуття суб'єкта виникають під час його зустрічі з новим об'єктом. При цьому людина відчуває хвилювання, здивування чи зацікавленість ним. Це емоційний аспект первинної орієнтації в нових враженнях. Невизначено-орієнтувальне почуття є нестійким і нетривалим. Воно швидко переходить у позитивне чи негативне ставлення до об'єкта.

Переживання людини не залишаються однаковими, а поступово змінюються. Тому часто ведуть мову про динаміку почуттів. Вона буває різною залежно від обставин. В одних випадках переживання наростає, досягає кульмінації і потім згасає, трансформуючись у певний настрій або самопочуття людини. Однак інколи разом із нагнітанням переживання може відбуватися і його згасання. Такі ситуації часто трапляються в школі, коли багаторазове застосування вчителем того самого прийому не тільки не стимулює емоційні переживання у дітей, а викликає їх згасання внаслідок емоційної адаптації.

Форми переживання почуттів. Багатство емоційної сфери особистості виражається у різних формах: чуттєвий тон, емоція, афект, стрес, пристрасть, настрій, фрустрація, почуття.

Чуттєвий тон. Це — певний емоційний відтінок психічного процесу, який усвідомлюється як властивість предмета, що сприймається суб'єктивно. Наприклад, неприємні переживання супроводжують больові відчуття, поєднання дисонуючих звуків, певні запахи. Про наявність чуттєвого тону свідчать і словосполучення «приємний запах», «весела прогулянка» тощо. У деяких випадках він є вродженим.

Нерідко чуттєвий тон є свідченням того, наскільки задовольняє певний об'єкт потреби людини або наскільки

успішною є її діяльність. У деяких людей він постає як *ідіосинкразія* — хвороблива відраза до певних подразників, які байдужі або навіть приємні іншим людям. Тому вивчення чуттєвого тону зорових, слухових, нюхових та інших відчуттів має практичне значення. Так, на продуктивність праці впливають забарвлення інтер'єру, функціональна музика та ін.

Емоція (лат. *emoveo* — хвилюю, збуджую). Будучи важливим чинником емоційної сфери людини, емоції є процесом безпосереднього переживання почуття. Суб'єктивно вони проявляються як позитивний стан захоплення, насолоди чи як негативний стан незадоволення. Кожна емоція має власну картину суб'єктивного переживання і характеризується лише їй властивим набором виразних рухів. Вона може бути зумовлена реальними чи уявними ситуаціями.

Емоції людини дуже різноманітні. Найчастіше їх класифікують за ступенем впливу, згідно з яким виокремлюють стенічні й астенічні емоції.

Стенічні емоції спонукають до дій, вчинків, стимулюють діяльність організму. Такою, наприклад, є емоція радості. При виникненні стенічних емоцій у людини відбувається тонізація м'язової системи, і вона поривається до активних дій.

Астенічні емоції розслаблюють людину, роблять її пасивною, замкнутою. Переживаючи їх, людина нерідко втрачає віру у власні сили і може активну діяльність замінювати на безплідну фантазію.

Афект. Це сильний емоційний процес, який виникає у людини швидко, триває бурхливо і характеризується значними змінами свідомості та порушенням вольового контролю за діями. Фізіологічною особливістю афекту є сильне збудження підкіркових центрів і звільнення їх від стримувальної і регулювальної дії кори. Афект є короткочасною, але надзвичайно сильною емоційною реакцією, за якої відбуваються значні тілесні зміни, розладнуються дрібні рухи, змінюються звичні установки особистості.

До афективних переживань схильні люди з неврівноваженими процесами збудження і гальмування. Найчастіше афекти виявляють індивіди невиховані, істеричні, які не звикли контролювати свої почуття.

Іноді афекти мають позитивний характер. їх причинами є радісні події в особистому житті чи житті країни, наприклад важлива перемога улюбленої футбольної команди. Такі афективні переживання є нормальним явищем, а їх вираження — необхідним і корисним для психічного і фізичного розвитку людини. Вольове самовиховання є ефективним засобом навчитися керувати власними афективними станами.

Стрес. Це емоційний стан людини, який виникає при напруженні, здебільшого в екстремальних ситуаціях. Як показано в роботах В. Кеннона і канадського біолога і лікаря Ганса Сельє (1907—1982), стрес є своєрідною захисною реакцією організму, що мобілізує свої внутрішні ресурси у відповідь на дію сильних зовнішніх впливів.

Розвиток стресу має три стадії. На першій відбувається внутрішня мобілізація сил організму для протидії несприятливому впливу. На другій — врівноваження сил впливу і сил опору, коли організм ніби адаптується до загрозливих умов. Якщо несприятливий вплив триває, то може настати третя стадія — виснаження, що призводить до незворотних фізіологічних змін.

За слабкого стресу фізіологічні зміни в організмі зовнішньо виявляються слабо. Проте в таких умовах важко відбувається розподіл і переключення уваги, цілеспрямована діяльність, можуть виникати помилки при сприйманні. Поведінка людини в стресових ситуаціях відчутно залежить від особистісних якостей: вміння швидко оцінювати обстановку, вольової зібраності, рішучості, досвіду поведінки в подібних випадках.

Пристрасть. Реалізується вона як стійке, глибоке й сильне переживання, що на певний час визначає спрямованість думок і дій людини. Здебільшого людина зосереджується на певному об'єкті, що на якийсь час набуває для неї великої значущості. Це може бути любов, пристрасть до певного виду діяльності (колекціонування, науки, живопису, музики, спорту тощо). Пристрасть завжди залежить від об'єкта, на який вона спрямована, і наявності перешкод щодо її задоволення. Незадоволена пристрасть викликає сильні емоції і навіть бурхливі спалахи обурення, гніву й образи.

Настрій. Психологія трактує цей феномен як загальний емоційний стан людини, що характеризує її життєвий тонус упродовж певного часу. Породжений він емоціями, що переважали в недалекому минулому чи існують у певний час. Він буває бадьорим, радісним, сумним, пригніченим, спокійним, збудженим.

Настрій завжди зумовлений певними причинами — поганою погодою, певною подією, станом здоров'я тощо. Проте не всі причини усвідомлюються. Настрої різних

людей, зумовлені однією причиною, можуть бути різними, навіть протилежними. Наприклад, повідомлення про перемогу спортивної команди у відповідальних змаганнях у одних породжує радісний настрій, а в інших — пригнічення.

Бувають настрої тимчасовими і стійкими. Основними причинами стійкого настрою є задоволеність чи незадоволеність людини своїм життям, зокрема тим, як формуються стосунки на роботі, в сім'ї. Тривалий, стійкий, поганий чи пригнічений настрій є свідченням певного неблагополуччя в житті. Ясність поставлених цілей і впевненість у реальності їх досягнення допомагає людям долати тимчасові погані настрої, зумовлені певними життєвими невдачами.

Значно залежать настрої і від стану здоров'я людини, стану її нервової системи, роботи залоз внутрішньої секреції, які регулюють обмін речовин. Стійкість і полярність настроїв зумовлюється і тим, як людина усвідомлює певні події власного і суспільного життя.

Фрустрація (лат. *frustratio* — марне сподівання, невдача, обман). Свідченням її є негативний емоційний стан, що супроводжується усвідомленням неможливості досягти поставленої мети. Виникає фрустрація, коли на шляху до поставленої мети людина зустрічає реально нездоланні перешкоди або сприймає їх такими. Тоді можуть з'являтися різні зміни в поведінці і самосвідомості особистості. Рівень фрустрації залежить від сили та інтенсивності її причини, функціонального стану людини, а також її досвіду емоційного реагування на життєві труднощі. Як правило, фрустрація супроводжується широкою гамою негативних емоцій: страхом, розлюченістю, гнівом, роздратуванням, сумом, почуттям провини тощо. Іноді фрустрацію розглядають як одну з форм психологічного стресу.

Почуття. Відображають вони емоційне ставлення індивіда до об'єкта, суб'єктивне переживання подій. Виникнувши як результат узагальнення емоційного досвіду, вони визначають динаміку і зміст ситуативних емоцій, настроїв і афектів. Залежно від спрямованості почуття поділяють на моральні, інтелектуальні й естетичні. Іноді їх ще називають вищими почуттями.

Моральні почуття відображають переживання людиною свого ставлення до суспільства, інших людей і самої себе. Вони грунтуються на нормах, які прийняті в суспільстві, і пов'язані з оцінкою відповідності їм повсякденних дій і вчинків людини. До моральних належать

почуття патріотизму, гордості, гуманізму, емпатії, кохання та ін. Моральні почуття і їх цінність у суспільстві завжди зумовлені духовними і матеріальними умовами життя. За рівнем їх розвитку судять про загальний розвиток особистості.

Інтелектуальні почуття — переживання людини, що виникають і виявляються в її розумовій діяльності, спрямованій на теоретичне пізнання дійсності. До них відносять почуття зацікавленості, допитливості, здивування, впевненості у правильності вчинків і дій, сумніву при невдачі, почуття нового. Породжені пізнавальною потребою людини, вони сигналізують про рівень її задоволення.

Естетичні почуття — переживання, які виникають і розвиваються при сприйманні та створенні людиною прекрасного. Найчастіше з'являються при сприйманні природних ландшафтів, творів мистецтва та вчинків людей і мають широкий діапазон вияву — від легкого хвилювання до глибокого захоплення від побаченого. Вони суб'єктивно переживаються людиною у своєрідних станах художньої насолоди. До естетичних почуттів також відносять почуття гумору та іронії, в яких виражається ставлення людини до пізнаного і оціненого нею об'єкта.

Почуття гумору відчувають до явищ чи осіб, які оцінюються позитивно і викликають симпатію, але разом з тим мають недоліки, що породжують добродушний сміх. *Почуття іронії* — це вираження гострокритичного ставлення до подій і людей. В іронії реальне оцінюється з позиції ідеального.

Основні емоційні стани

Різноманітні переживання почуттів зовнішньо виявляються у специфічному виразі обличчя (емоційній масці), позі, інтонації голосу і свідчать про певний емоційний стан людини. Таких емоційних станів багато, і кожному з них властивий свій набір психологічних характеристик і особливостей зовнішнього вияву.

До основних емоційних станів (за американським психологом Керролом Ізардом (нар. 1923) — «фундаментальних емоцій») відносять інтерес, радість, здивування, страждання, гнів, страх, сором та ін.

Інтерес (як емоція). Це позитивний емоційний стан, який є одним із провідних мотивів навчання і сприяє засвоєнню знань, навичок і вмінь. Суб'єктивно він виявля-

ється в позитивному емоційному тоні, що супроводжує пізнавальний процес, в бажанні глибше ознайомитися з об'єктом і зрозуміти його. Виникнення інтересу спричинює новизна інформації, яку одержує людина, успішне виконання діяльності та зміни в навколишньому середовищі. Інтерес характеризується відносно високим рівнем задоволення і впевненості в собі та зниженням рівня напруженості при виконанні діяльності.

Радість. Виявляється вона як позитивний емоційний стан, пов'язаний із можливістю задовольнити актуальну потребу, ймовірність чого до певного моменту була невелика чи невизначена. Радість підвищує життєвий тонус людини, породжує відчуття бадьорості, впевненості в собі та особистої значущості, здатність до подолання життєвих перешкод. Супроводжується вона короткочасним відчуттям повного задоволення.

Залежно від причин, які викликають радість, форми її прояву можуть бути різноманітними: від усмішки на обличчі до нестримного буйства, наприклад у футбольних фанатів, зумовленого перемогою улюбленої команди у відповідальних змаганнях. Радість належить до стенічних переживань. Різне стимулювання окремих груп м'язів обличчя (зокрема, м'язів губ і брів) створює специфічну емоційну маску радості.

Здивування. Це короткочасна емоційна реакція на раптові події, яка не має чітко вираженого позитивного чи негативного забарвлення. У момент виникнення воно гальмує всі попередні емоції і спрямовує увагу на подію, яка його спричинила. Емоційну маску здивування утворюють широко розплющені очі, підняті брови і ледь відкритий рот, який набуває овальної форми.

Страждання. Належить до негативних емоційних станів, породжується інформацією про неможливість задоволення найважливіших життєвих потреб, яке до цього часу вважалося можливим. Виникає як результат тривалого впливу негативної стимуляції. Його причинами можуть бути розчарування, біль, втрата, голод, холод. Проявляється у формі емоційного стресу, астенічної емоції. Людина при цьому має сумний знесилений вигляд, тихий жалібний голос. Емоційну маску страждання створюють опущені донизу кінці брів і рота.

Гнів. Теж є негативним емоційним станом, зумовленим появою серйозної перешкоди на шляху до задоволення важливої потреби, реалізується у формі афекту. Він має стенічний характер, тобто викликає короткочасне

піднесення життєвих сил. Гнів завжди спрямований на причини, які створюють перешкоду при досягненні мети. Його переживання характеризується високим рівнем напруження та імпульсивності. Гнів, мобілізуючи енергію для самозахисту, створює у людини відчуття активності й сили.

Страх. Цей негативний емоційний стан, виникає у людини при появі уявної або реальної загрози для її життя чи життєвого благополуччя. Залежно від ситуації, ступеня усвідомлення її небезпечності та від індивідуальних особливостей людини він може набувати різної інтенсивності — від легкого побоювання до жаху, що паралізує. При цьому людина відчуває невпевненість, незахищеність і загрозу. Ця емоція може мати як стенічний, так і астенічний характер. Емоційну маску страху на обличчі створюють прямі підняті брови, горизонтальні зморшки на лобі, розкриті очі й напружені губи.

Сором. Виражається цей негативний емоційний стан в усвідомленні невідповідності власних думок, вчинків і зовнішності не тільки сподіванням оточуючих, а й власним уявленням про належну поведінку і зовнішній вигляд. Нерідко він є результатом сильно розвинутої рефлексії; сповнених сумнівів, суперечностей роздумів; аналізу власного психічного стану. Сором може бути пов'язаний з невпевненістю людини у своїх силах, побоюванням можливого неуспіху в роботі, незнанням того, яке враження вона може справити на партнерів по спілкуванню. Переживання сорому проявляється в зміні виразу обличчя, почервонінні, потупленому погляді, відвертанні очей, метушливості тощо.

Спектр людських переживань, безперечно, є значно різноманітнішим. Крім того, кожне з них може мати різні ступені вираженості, наприклад спокійне задоволення, бурхлива радість, захоплення, екстаз і т. д. Поєднуючись між собою, деякі емоції викликають складні переживання, що робить емоційне життя людини дуже насиченим.

Запитання. Завдання

1. Яка відмінність між емоціями і почуттями?
2. Проаналізуйте природу виникнення емоцій із точки зору інформаційної теорії.
3. Яку роль відіграють в емоціях органічні відчуття?
4. У чому проявляється суб'єктивність переживань?
5. Що розкривається в змісті почуттів?
6. Обґрунтуйте відмінності у переживаннях стресу і афекту.

7. Чи можна естетичні почуття відносити до астенічних переживань?

8. Поясніть, у чому проявляється нечіткість поділу вищих почуттів.

9. Про яку якість почуттів йдеться в наведеному уривку з листа юнака до дівчини: «Я не знаю, — пише юнак дівчині, — люблю **я** тебе чи ненавиджу. Мені здається, що ці почуття в мені дивним чином перемішані» (За М. Д. Левітовим).

Література

Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М., 1976.
Додонов Б. И. Эмоция как ценность. — М., 1978.
Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 1999.
Изард К. Эмоции человека. — М., 1980.
Никифоров А. С. Эмоции в нашей жизни. — М., 1978.
Психологія/ За ред. Ю. Трофімова. — К., 1999.
Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979.
Селье Г. Стресс без дистресса. — М., 1982.
Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций — М 1970.
Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. — М., 1971.

4.2. Воля

Для досягнення поставленої мети людина проявляє ініціативу, напружує свої розумові і фізичні сили, долає труднощі, стримує пориви і бажання, які не сприяють успішному досягненню мети. У цих проявах людської поведінки найяскравіше виявляється такий аспект психічного життя, як воля.

Воля і вольові дії людини

Задоволення людських потреб відбувається в діяльності, яка має активний, цілеспрямований і вмотивований характер. Воно реалізується за допомогою дій, породжених різними спонуканнями. Причини активності, маючи різну психологічну природу, реалізуються як потяги, бажання і прагнення. *Прагнення* — спонукання, що виражається в чуттєвому переживанні потреби. У момент виникнення воно ще не має конкретної предметної визначеності. Людина ніби поривається до чогось, відчуває, що

чогось їй не вистачає. Таке неусвідомлюване нецілеспрямоване прагнення, яке не викликає довільних дій, називають *потягом*. У процесі усвідомлення об'єкта прагнення, мети прагнення стає *бажанням*. Сукупність цих спонукань, які набувають характеру мотивів дій, вчинків і форм діяльності, утворює мотиваційну сферу особистості.

Спонукання до дій у людини розрізняють за змістом і психологічною природою. В одних випадках це може бути негайна імпульсивна реакція на подразник, в інших — повільна поміркована дія після оцінки ситуації.

Види дій людини. Дії людини поділяють на мимовільні й довільні.

Мимовільні дії. їх здійснюють при виникненні неусвідомлюваних або недостатньо усвідомлюваних спонукань. Вони мають імпульсивний характер і позбавлені будь-якого чіткого плану (наприклад, у стані паніки). За психофізіологічною природою мимовільні дії бувають вроджені й набуті.

До *вроджених мимовільних дій* відносять різні орієнтувальні, захисні та хапальні реакції, виразні рухи. В їх основі — безумовні рефлекси, які викликаються безумовними подразниками і здійснюються нижчими відділами центральної нервової системи.

До *набутих мимовільних дій* належать викликані умовними подразниками орієнтувальні, захисні, хапальні реакції та виразні рухи, що відбуваються завдяки діяльності кори головного мозку.

Довільні дії. Зміст і засоби реалізації таких дій підпорядковані свідомим цілям людини. Вони нерозривно пов'язані з відображенням мети та засобів її досягнення і охоплюють прагнення до мети, попереднє уявлення про мету і рухове уявлення.

Довільні дії здійснюються за допомогою саморегуляції, яка передбачає довільний контроль за їх плануванням і виконанням. її структура включає мету, якої хоче досягти людина, а також програму дій, яку вона повинна здійснити для досягнення мети. Саморегуляція передбачає і з'ясування критеріїв успішності дій, зіставлення з ними одержаних результатів дії та прийняття рішення, згідно з яким дію вважають закінченою або її продовжують, коригуючи.

Особливу групу довільних дій утворюють вольові дії. *Вольові* дії людини скеровані на досягнення свідомо поставлених цілей і пов'язані з подоланням труднощів. Вони бувають різними за складністю. Так, індивід, який вперше сів на велосипед, переборює деякі побоювання, по-

в'язані з можливим падінням. Така вольова дія є простою. Складна вольова дія має кілька простих. Складні дії входять у систему організованої вольової діяльності людини, спрямованої на досягнення віддалених цілей. До цієї системи належать також вольові якості. Головною психологічною функцією волі є посилення мотивації і вдосконалення регуляції дій. Цим вольові дії відрізняються від імпульсивних, які відбуваються мимовільно і недостатньо контролюються свідомістю.

Воля та її функції. Виникнувши в процесі трудової діяльності, воля стала особливою формою активності особистості, яка зумовлюється поставленою метою.

Воля — ***свідома організація і саморегуляція людиною своєї діяльності і поведінки, спрямована на подолання труднощів при досягненні поставлених цілей.***

За допомогою спонукальної і гальмівної функцій воля дає людині змогу регулювати свої дії і вчинки.

Спонукальна функція волі. Забезпечується вона активністю людини. Активність породжує дію і регулює її перебіг через особливості психічних станів людини, які виникають у момент дії. Спонукання до дій створюють певну впорядковану систему мотивів — від природних потреб до вищих спонукань, пов'язаних із переживанням моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів.

Гальмівна функція волі. Вона реалізується у тісній єдності зі спонукальною, що виявляється в ситуативному стримуванні небажаних виявів емоцій, дій і вчинків, які не відповідають світогляду і моральним переконанням особистості. Без гальмування ніяке регулювання поведінки неможливе.

У своїй єдності спонукальна і гальмівна функції волі, регулюючи діяльність і поведінку, дають людині змогу досягти поставленої мети. Проте лише ці дві функції не вичерпують усього змісту поняття «воля». Вольова діяльність передбачає оцінку ситуації, вибір мети і шляхів її досягнення, прийняття рішення тощо. Вона характеризується станом оптимальної мобілізованності особистості, режимом активності, спрямованої на задоволення потреб, і концентрацією цієї активності в необхідному напрямі.

Проблема свободи волі. Чи вільна людина у своїх бажаннях, рішеннях і діях? У філософії і психології це питання є стрижневим у розв'язанні проблеми свободи волі. Усі можливі точки зору на її вирішення можна об'єднати у дві протилежні течії: індетермінізм і детермінізм.

Індетермінізм (лат. *in* — не, *determinare* — визначати). Відносячи волю до суто духовних явищ, у сфері яких ніби не існує причинності, а панує повна свобода, його прибічники вважають, що воля людини, її бажання і дії повністю вільні, нічим не зумовлені й не обмежені.

Детермінізм. Згідно з цією точкою зору всі дії та вчинки людини мають причину. Підходячи до цієї проблеми спрощено і механістично, детерміністи заперечували існування будь-якої свободи волі. На їх думку, об'єктивні закони розвитку природи і суспільства позбавляють індивіда можливості самостійно визначати свої дії і змінювати обставини. А отже, людина не може і не повинна відповідати за свої дії та вчинки.

Представники обох течій помиляються в тому, що вони протиставляють свободу і причинну зумовленість волі.

Насправді закони розвитку природи і суспільства, накладаючи певні обмеження, водночас створюють певні умови для вільної діяльності людини. Чим глибше людина пізнає закономірності світу, чим багатший її досвід, тим вільніша вона у своїх бажаннях, рішеннях і діях.

Водночас люди по-різному усвідомлюють міру своєї свободи волі, що виявляється у їх різних локусах контролю. Одні з них схильні шукати причини негативних наслідків своїх дій у зовнішніх обставинах, а інші — у внутрішніх перешкодах.

Локус контролю. Вольове регулювання поведінки неможливе без врахування її умов, адже вольовий акт людина здійснює як особистість, відповідальна за всі його наслідки. Хоча поведінка завжди спрямована на досягнення мети, кінцеві результати діяльності інколи не відповідають сподіванням. На основі досліджень встановлено, що люди різняться між собою залежно від того, кому вони схильні приписувати відповідальність за власні дії.

Для диференціювання різних способів покладання відповідальності американський психолог Джуліан Роттер (1916—1995) обґрунтував поняття «локус контролю».

Локус контролю (лат. locus — місце) — індивідуальна якість людини, яка характеризує її схильність приписувати відповідальність за наслідки своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний локус контролю) чи внутрішнім станам і переживанням (інтернальний локус контролю).

Роттер довів, що локус контролю є стійкою властивістю особистості, яка формується в процесі її соціалізації. Люди, схильні приписувати причини своїх дій і вчинків зовнішнім факторам, мають *зовнішній (екстернальний)*

локус контролю. Вони завжди шукають причини своїх невдач у зовнішніх обставинах. Так, студент, який не склав екзамен, пояснює це відсутністю часу для підготовки, складністю предмета тощо. Дослідники встановили, що схильність до зовнішньої локалізації контролю пов'язана з такими рисами особистості, як неврівноваженість, невпевненість у своїх силах, тривожність, підозрілість, конформність, агресивність та ін.

Якщо людина покладає на себе відповідальність за власні дії і причини їх бачить в особливостях своєї уваги, мислення, здібностей, внутрішніх переживань, то вона має *внутрішній (інтернальний) локус контролю*. Індивідам такого типу властиві впевненість у собі, наполегливість і послідовність у досягненні поставлених цілей, схильність до самоаналізу, врівноваженість, товариськість, доброзичливість і незалежність.

Воля і ризик. Не всяке бажання спонукає до практичних дій, спрямованих на досягнення усвідомленої мети. Воно може обмежитися лише уявленням про мету і шлях її досягнення. В окремих випадках бажання зразу не викликає активності через невизначеність результату і можливих несприятливих наслідків у разі неуспіху. Перед людиною виникає ситуація вибору між двома можливими варіантами дії: менш приємним, але надійнішим, і приємнішим, але не таким надійним (результат якого невизначений, із можливими небажаними наслідками).

Надання суб'єктом активної переваги небезпечному варіанту порівняно з безпечним позначається поняттям «ризик». Поведінка людини в ситуації ризику є одним із найхарактерніших проявів волі.

РИЗИК — ***активна дія, спрямована на привабливу ціль, досягнення якої пов'язано з елементами небезпеки.***

Існує дві причини ризикової поведінки, які передбачають використання волі як необхідної умови для ризику. Перша пов'язана з розрахунком на виграш, очікувана величина якого за умови успіху переважає рівень покарання. Це ситуативний ризик. Тут мотивація успіху сильніша за мотивацію уникнення невдачі. Якщо ж мотивація уникнення невдачі сильніша від мотивації успіху, то для прийняття рішення про ризикову поведінку потрібна велика сила волі.

Ризик буває також виправданим і невиправданим. У випадку виправданого ризику людина при прийнятті вольового рішення намагається розумно врахувати всі «за» і «проти», зважаючи, що остаточний результат може залежати і від випадку, і від її можливостей. Причиною невиправданого ризику є бажання людини пережити гострі відчуття. Це ризик заради ризику. Його наявність у певних людей встановлено експериментально.

Структура вольової дії

Вольова дія є дією усвідомленою, їй властива складна психологічна структура. На відміну від довільної дії вона не має характерної для неї динаміки свідомості, що виявляється у переході від потягу та прагнення до бажання. У простому довільному акті спонукання майже безпосередньо переходить у дію, спрямовану на досягнення мети. Так, поява спраги зразу ж зумовлює рух руки до склянки з водою, яка поруч.

Фази вольової дії. У вольовій дії, пов'язаній з подоланням перешкод для досягнення мети, виділяють такі етапи (фази) її розвитку:

— вибір мети;
— прийняття рішення і формування наміру;
— виконання.

Усяка вольова дія передбачає передусім наявність мети, тобто усвідомлення людиною того, чого вона хоче досягти в процесі діяльності. Як правило, перед людиною в будь-який момент виникає кілька цілей, що мають різну привабливість. Одні з них менш привабливі, але дуже важливі, інші — привабливіші, але з їх реалізацією можна почекати. Тому індивіду доводиться робити вибір між ними, оцінювати їх бажаність, значущість у момент вибору й на майбутнє та вибирати найважливішу і найпотрібнішу ціль. Вибір прийнятної цілі характеризується яскраво вираженою боротьбою мотивів. Помилково було б розглядати боротьбу мотивів як механічну сутичку спонукань різної сили, що відбувається у свідомості особистості незалежно від неї самої і без зв'язку з її практичною діяльністю. Насправді в життєвому конфлікті спонукань бореться сама особистість, яка виходить зі своїх інтересів, світогляду, установок.

Характерною особливістю першої фази є не просто вибір мети як бажаної, а й усвідомлення її такою, що може бути досягнута. Шляхи досягнення поставленої мети бувають різними: одні довгі, але легші, інші — коротші, але важчі; одні надійні, інші — менш надійні.

У другій фазі відбувається обдумування того, як досягти поставленої мети, якими шляхами йти до неї, наскільки

кожен із них є доцільним і продуктивним, які засоби раціональніше обрати. Воля тут проявляється у прийнятті рішення, як діяти. Якщо шлях до мети виявляється єдино можливим і доцільним, то прийняття рішення відбувається швидко і без труднощів. Однак здебільшого цей процес є дуже складним і болісним, прийняття рішення відбувається у сумнівах і муках. Але й після цього не завжди починається виконання намічених дій. Якщо прийняте рішення стосується складної і віддаленої мети, то утворюється намір дій. *Намір* — рішення, що передбачає програму дій, яку людина повинна втілювати протягом тривалого часу.

Прийняття рішення і формування наміру є другою фазою вольового акту. Перша і друга фази становлять інтелектуальний момент вольового акту, який готує третю фазу — виконання. Саме тоді прийняті рішення трансформуються в дію. При цьому людина долає реальні перешкоди, які заважають на шляху до мети. Це найважливіша фаза вольового акту, без якої він просто не можливий. Отже, породжений потребами людини вольовий акт спрямований на досягнення поставлених цілей і здійснюється шляхом свідомого регулювання.

Вольове зусилля. Інколи прийняття рішення пов'язано з великим емоційним напруженням, яке трактують як *вольове зусилля* — форму емоційного стресу, що мобілізує внутрішні ресурси організму (пам'ять, мислення, уяву та ін.), створює додаткові мотиви до дії, які відсутні чи недостатні, і переживається як стан значного напруження.

У фазі виконання за допомогою вольового зусилля вдається гальмувати вплив одних і максимально посилювати дію інших мотивів. Воно виявляється в напруженні м'язів, яке може і не усвідомлюватися.

Вольові якості особистості

Способи здійснення вольових актів у різних людей індивідуально-своєрідні. Набувши у поведінці людини визначеності і стійкості, вони перетворюються на характерні вольові якості особистості.

Вольові якості — відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої регуляції поведінки, її влади над собою.

Таких якостей існує багато. Вони характеризують вольову діяльність людини у позитивному і негативному

ракурсах. Найважливішими позитивними якостями є цілеспрямованість, принциповість, самостійність, витримка, рішучість, наполегливість та ін.

Цілеспрямованість. Полягає в умінні людини керувати своїх діях і вчинках загальними і стійкими цілями, зумовленими її стійкими переконаннями. Цілеспрямовані люди завжди мають чітко прогнозовану поведінку, спрямовану на досягнення поставленої мети. Протилежна якість — недостатня цілеспрямованість — є **и:і** накою *слабовілля,* яке проявляється в схильності людини легко піддаватися випадковим спонуканням, обирати лише близькі цілі.

Принциповість. Виявляється в умінні людини керуватися у своїх діях і вчинках стійкими принципами і твердими переконаннями, в істинності яких вона впевнилася і які прийняла як керівництво до дій. Принципові люди в повсякденному житті твердо відстоюють свою позицію, свої думки і погляди, не йдуть на сумнівні компроміси. Негативною вольовою якістю є *безпринциповість.*

Самостійність. Це вміння людини обходитися у своїх діях без сторонньої допомоги і критично ставитися до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань. Вона виявляється в здатності за власною ініціативою ставити нові цілі, шукати власні оригінальні шляхи вирішення проблем, а не задовольнятися шаблонами. Несамостійність є типовим проявом слабовілля. Вона виразно виступає у формі *навіюваності* — схильності легко піддаватися чужим впливам і порадам.

Витримка. Виражається в умінні своєчасно стримувати небажані спонукання, дії і вчинки. Це властивість особистості, в якій виражена і закріплена гальмівна функція волі. Стримана людина завжди може керувати своїми почуттями, їх зовнішнім виявом, придушувати імпульсивні дії. Вона обирає такий рівень активності, який відповідає умовам, що склалися. Протилежною, негативною, рисою є *нестриманість.*

Рішучість. її засвідчують здатність людини своєчасно і без зайвих вагань приймати обґрунтовані та відповідальні рішення, твердо і непохитно впроваджувати їх у життя. Протилежна риса — *нерішучість* є проявом слабкої волі. Нерішуча людина завжди вагається, приймає рішення або надто повільно, або дуже поквапливо. Вона схильна відтягувати прийняття остаточного рішення чи його неодноразово переглядати.

Наполегливість. Сутність її полягає в умінні активно викликати дії, потрібні для подолання труднощів, і енергійно діяти під час досягання мети. Наполеглива людина не розгублюється перед невдачами, а, мобілізуючи свої сили, знову намагається досягти задуманого. Ненаполегливі люди легко пасують перед труднощами, піддаються сумніву і перестають діяти. Наполегливість відрізняється від *впертості* — необґрунтованого, нерозумного відстоювання малопродуманих рішень.

Воля людини характеризується й іншими властивостями — сміливістю, мужністю, стійкістю, дисциплінованістю. Вони є індивідуальним поєднанням складного комплексу якостей.

Сукупність позитивних вольових якостей утворює *силу волі особистості,* негативних — її *вольову слабкість.* Рівень розвитку різних вольових якостей є неоднаковим. Часто можна зустріти людей, у яких сильно розвинуті одні вольові якості і слабо розвинені інші. Наприклад, рішуча, але ненаполеглива людина приймає обґрунтовані та своєчасні рішення, проте не може втілити їх у життя.

Вольова слабкість людини може набувати навіть хворобливих форм абулії й апраксії.

При *абулії* (гр. *abulia* — нерішучість) спостерігається патологічне порушення психологічної регуляції дій.

Апраксія (гр. *аргахіа* — бездіяльність) — складне порушення довільних цілеспрямованих рухів і дій, зумовлене розладами в центральній нервовій системі.

Волю як регулятор поведінки не дано людині від природи. Вона формується у процесі життя і діяльності, підкоряючи поставленій меті всі дії особистості. Це особистісне надбання, яке розвивається під впливом виховання і самовиховання. Воно здобувається за постійного спілкування з людьми, у спільній роботі з ними. Розвинута і загартована воля дає змогу людині переборювати значні труднощі на шляху до мети.

Запитання. Завдання

1. Чим різняться між собою мимовільні, довільні й вольові дії?
2. Розкрийте основні ознаки волі як психологічного явища.
3. Проаналізуйте вплив волі на діяльність людини.
4. Чому людина ризикує в житті?
5. Які вихідні ознаки вольової поведінки?
6. Чому в однакових умовах виховання в сім'ї у дітей нерідко розвиваються різні вольові якості?

7. Розкрийте шляхи формування волі.
8. Є люди, які без необхідності здійснюють небезпечні ризиковані дії. Так, деякі альпіністи обирають найскладніший маршрут до важкодоступної вершини. Чи можна вважати такі дії вольовими? Як пояснити їх природу?

Література

Бех І. Д. Від волі до особистості. — К., 1995.
Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М., 1991.
Калин В. К. На путях построения теории воли // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 2.
Котырло В. К. Развитие волевого поведения дошкольников. — К., 1971.
Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. — М., 1976.
Ситін Г. М. Психологія самовиховання. — К., 1973.

5.

Психологія індивідуальності

5.1. Темперамент

Поведінка людини залежить не тільки від соціально зумовленої спрямованості її особистості, а й від специфіки її природної організації, зокрема такої індивідуально-психологічної особливості, як темперамент.

Сутність темпераменту

Спостерігаючи за людьми, неважко помітити їх неповторну індивідуальну своєрідність у загальній рухливості, швидкості мовлення, виявленні почуттів. Одні з них запальні, рухливі й веселі, інші — повільні, спокійні й холодні, ще інші — дуже переживають, але приховують свої почуття, кволі й пасивні. Ці індивідуальні відмінності зумовлені їх темпераментом.

Темперамент (лат. temperamentum — устрій, узгодженість) — сукупність індивідуально-психологічних якостей, яка характеризує динамічний та емоційний аспекти поведінки людини і виявляється в її діяльності і спілкуванні.

Динаміка психічної діяльності залежить не тільки від темпераменту, а й від мотивів, які спонукають людину до діяльності, та від її психічного стану. Так, незалежно від типу темпераменту за наявності інтересу до певної діяльності людина працює енергійніше, швидше, а за відсутнос-

11 - повільніше, в'яло. У будь-якої людини горе може **им** кликати моральне і фізичне знесилення.

Щоб відрізнити індивідуальні особливості поведінки, .іумовлені темпераментом, від тих, які породжені мотивами і психічними станами, треба враховувати, що:

1) на відміну від мотивів і психічних станів ті самі їластивості темпераменту виявляються в однієї людини н різних видах діяльності — грі, навчанні, праці, спорті;

2) властивості темпераменту є стійкими і постійними протягом тривалого відрізка часу або навіть усього життя;

3) різні властивості темпераменту в людини поєднуються між собою не випадково, а закономірно і утворюють стійку структуру, що характеризує його тип.

Темперамент забарвлює всі психічні прояви індивіда, впливаючи на темп рухів і мови, перебігу емоції та мислення. Однак від нього не залежать ні інтереси, ні соціальні установки, ні моральна вихованість особистості. Він обумовлює характер перебігу психічної діяльності, а саме: швидкість виникнення і стійкість психічних процесів, їх психічний темп і ритм, інтенсивність психічних процесів і спрямованість психічної діяльності на певні об'єкти.

Історія розвитку вчення про темперамент

Існування індивідуальних відмінностей у психічній діяльності людини було помічено давно. Першу спробу з'ясувати їх причини зробив давньогрецький лікар Гіпократ (V—IV ст. до н. е.). Ґрунтуючись на тодішній матеріалістичній філософії, що визнавала чотири основні начала (землю, воду, вогонь і повітря) і пов'язувала з ними чотири властивості (твердість, рідинний стан, тепло і холод), він за аналогією стверджував, що тіло людини теж складається з чотирьох елементів-гуморів, соків: крові (тепла), слизу (холоду), чорної жовчі (вологості) і жовтої жовчі (сухості). Поєднанням цих соків, *красисом,* пояснював усі особливості організму.

Флегматичний тип, вважав Гіпократ, зумовлений переважанням у красисі слизу *(phlegma).* Для людей цього типу властиві сповільненість дій, важке переключення на іншу діяльність, емоційна невиразність.

Переважання жовтої жовчі *(chole)* визначає холеричний тип, якому властиві велика енергійність і активність, поривчастість рухів, нестримність у діях.

Домінування крові *(sanguis)* визначає сангвінічний тип, який відзначається великою активністю та емоційніс-

тю, багатою мімікою, барвистою мовою, швидкими рухами і легким пристосуванням до оточення.

Меланхолійний тип характеризується переважанням чорної жовті *(melas chole),* і йому властиві мала активність, уповільненість у діях, швидка втомлюваність.

Учення Гіпократа розвивав давньоримський лікар Гален (II ст.), який для позначення поняття «нервово-конституційний тип» використав латинський термін «темперамент» *(temperamentum),* що означав узгодженість, устрій, правильне співвідношення частин. За його твердженнями, кожна людина належить до одного з тринадцяти темпераментів.

Наївна гуморальна (рідинна) теорія темпераменту існувала тривалий час, хоч і не давала правильного пояснення фізіологічних основ властивостей людини.

Арістотель вважав, що темперамент залежить від якості крові людини (густини і теплоти). Ця точка зору була підтримана в пізніші часи у працях німецького психіатра і психолога Ернеста Кречмера (1888—1964) та інших дослідників.

Цікаві думки щодо природи темпераменту висловлював німецький філософ Іммануїл Кант (1724—1804), стверджуючи, що сангвінічний темперамент характеризується швидкою зміною емоцій за незначної їх глибини, холеричний — гарячковістю, поривчастістю дій і вчинків, меланхолійний — глибиною і тривалістю переживань, а флегматичний — повільністю і спокійністю.

В. Вундт трактував темперамент як індивідуальну схильність до афектів. Холериків і меланхоліків він зараховував до групи із сильними афектами, а в сангвініків і флегматиків відзначав слабкі афекти.

Гуморальний підхід не зміг розкрити природу темпераменту. Тому на зміну йому в XIX—XX ст. прийшли нові теорії, автори яких намагалися знайти фізіологічні основи темпераменту в морфологічних особливостях людської голови (Ф. Галль), у товщині нервових волокон (В. Бехтерев), у особливостях будови організму, його конституції (Е. Кречмер, Вільям Шелдон (1899—1977) та ін.).

Типи вищої нервової діяльності і темперамент

Уперше науковий підхід до з'ясування фізіологічних основ темпераменту застосував І. Павлов у своєму вченні про типи вищої нервової діяльності у тварин і людини.

П,і основи він вбачав у особливостях функціонування кори великих півкуль головного мозку, її умовнорефлекторній діяльності. Спираючись на експериментальні дані, він показав, що нервові процеси в корі головного мозку характеризуються певними властивостями, які у своєму поєднанні утворюють типи вищої нервової діяльності (типи нервової системи). Такими властивостями є сила, врівноваженість і рухливість процесів збудження і гальмування. Сила нервової системи виявляється в її здатності витримувати сильні тривалі або часто повторювані збудження, не переходячи в стан гальмування. Урівноваженість нервових процесів — це рівень балансу між процесами збудження і гальмування. Не завжди ці процеси відповідають один одному. Ступінь урівноваженості може бути різним. Рухливість нервових процесів визначається легкістю переходу від збудження до гальмування і навпаки.

Певне поєднання цих властивостей утворює тип нервової системи. Павлов виділив чотири їх види:

1) сильний, неврівноважений;
2) сильний, урівноважений, рухливий;
3) сильний, урівноважений, інертний;
4) слабкий.

На його думку, ці типи вищої нервової діяльності відповідають чотирьом типам темпераментів: холеричному, сангвінічному, флегматичному і меланхолійному. Він вважав темперамент найзагальнішою характеристикою кожної людини, яка накладає відбиток на всю її діяльність.

Якщо схематично подати поєднання властивостей нервової системи (рис. 4), то можна побачити неповноту та-

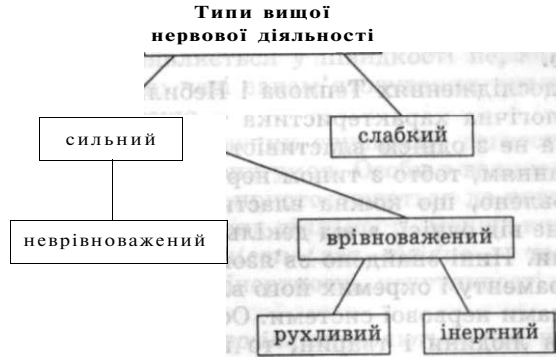


Рис. 4. Типи вищої нервової діяльності за І. Павловим

кої класифікації. Сильний тип нервової системи є достатньо розчленованим, а слабкий — ні, врівноваженість виявилася розчленованою, а неврівноваженість залишилася без зміни. Очевидно, логіка дослідження повинна була б вимагати довершення такої схеми.

Павлов зробив спробу з'ясувати природу темпераменту. Проте, ототожнюючи тип темпераменту з типом нервової системи, він звів психічне до фізіологічного, що є виявом фізіологічного редукціонізму (деякого спрощення, зведення складного до простого) в психології.

Б. Теплов і В. Небилицин, продовжуючи вивчати властивості нервових процесів на основі електроенцефалографічних методик і статистичного оброблення експериментальних даних, довели, що деякі індивідуальні особливості умовних рефлексів у людини пов'язані між собою. Кожна така взаємопов'язана система індивідуальних особливостей залежить від однієї загальної причини, а саме, від певної властивості нервової системи. Наприклад, від сили процесів збудження і гальмування залежать ступінь згасання умовних рефлексів, різниця в силі умовної реакції на сильний і слабкий подразники, вплив стороннього подразника на чутливість до основного подразника. Вони виділили чотири основних властивості нервової системи:

1) динамічність — характеризує легкість і швидкість утворення мозковими структурами нервових процесів під час формування умовних реакцій збудження чи гальмування;

2) *лабільність* (лат. *labilis* — нестійкий) — характеризує швидкість виникнення і згасання процесів збудження;

3) сила;

4) рухливість.

Фізико-хімічну природу цих властивостей ще не з'ясовано.

У дослідженнях Теплова і Небилицина показано, що психологічна характеристика темпераменту загалом пов'язана не з однією властивістю нервової системи, а з їх поєднанням, тобто з типом нервової системи. Аналогічно встановлено, що кожна властивість темпераменту залежить не від однієї, а від декількох властивостей нервової системи. Нині знайдено зв'язок цілісної характеристики темпераменту і окремих його властивостей лише з чотирма типами нервової системи. Оскільки ці типи є спільними для людини і тварин, то їх називають загальними. Отже, фізіологічною основою темпераменту є загальний тип нервової системи.

Проте це не означає, що виділені Павловим загальні і ймн нервової системи є єдино можливим поєднанням її властивостей. За твердженням В. Небилицина, відповідно до виділених чотирьох параметрів люди повинні репрезентувати не менше 12 типів нервової системи.

Російський психолог Вольф Мерлін (1892—1982) вва-**Кав,** що темперамент треба вивчати як суто психічне явище :і урахуванням зв'язків із властивостями нервової сигтеми. Тоді його можна було б характеризувати за допомогою понять «сензитивність», «реактивність», «активність», ••темп реакцій», «пластичність», «екстраверсія», «інтроверсія» й «емоційність».

Сензитивність (лат. *sensibilis* — чутливий) визначає' п.ся найменшою силою зовнішніх впливів, необхідною для виникнення психічної реакції людини. Сензитивність визначає мінімальну силу подразника, що викликає у людини ледве помітне відчуття. Високосензитивні люди є дуже вразливими, сором'язливими, замкнутими, трижними. їм властива висока вимогливість до себе і занижений рівень домагань. Низькосензитивним особам властиві протилежні риси.

Реактивність залежить від характеру емоційної реакції індивіда на зовнішні та внутрішні впливи. Високореактивні люди є імпульсивними. Вони починають діяти під впливом обставин, без належного їх усвідомлення й оцінки. Малореактивні — завжди поміркованні, стримані, намагаються оцінити наслідки своїх дій.

Активність характеризується енергією впливу людини на навколишній світ і подолання перешкод на шляху до мети. Активна людина завжди чимось зайнята, постійно рухається, стрімка у своїх діях і мовленні. Пасивній людині притаманні апатія і бездіяльність.

Темп реакцій виявляється у швидкості перебігу різних психічних явищ: часі запам'ятовування, швидкості прийняття рішень тощо.

Пластичність — показник гнучкості, легкості пристосування людини до нових умов. Особи з великою пластичністю легко і швидко пристосовуються до нових людей і обставин, змінюють вид діяльності, менше конфліктують із колегами. *Ригідність* (лат. *rigidus* — твердий, зацінепілий) це показник інертності, нечутливості до зміни зовнішніх впливів.

Екстраверсія та *інтроверсія* розрізняються тим, що більше впливає на реакцію людини — зовнішні враження у певний момент (екстраверти) чи образи, уявлення, думки, пов'я-

кої класифікації. Сильний тип нервової системи є достатньо розчленованим, а слабкий — ні, врівноваженість виявилася розчленованою, а неврівноваженість залишилася без зміни. Очевидно, логіка дослідження повинна була б вимагати довершення такої схеми.

Павлов зробив спробу з'ясувати природу темпераменту. Проте, ототожнюючи тип темпераменту з типом нервової системи, він звів психічне до фізіологічного, що є виявом фізіологічного редукціонізму (деякого спрощення, зведення складного до простого) в психології.

Б. Теплов і В. Небилицин, продовжуючи вивчати властивості нервових процесів на основі електроенцефалографічних методик і статистичного оброблення експериментальних даних, довели, що деякі індивідуальні особливості умовних рефлексів у людини пов'язані між собою. Кожна така взаємопов'язана система індивідуальних особливостей залежить від однієї загальної причини, а саме, від певної властивості нервової системи. Наприклад, від сили процесів збудження і гальмування залежать ступінь згасання умовних рефлексів, різниця в силі умовної реакції на сильний і слабкий подразники, вплив стороннього подразника на чутливість до основного подразника. Вони виділили чотири основних властивості нервової системи:

1) динамічність — характеризує легкість і швидкість утворення мозковими структурами нервових процесів під час формування умовних реакцій збудження чи гальмування;

2) *лабільність* (лат. *labilis* — нестійкий) — характеризує швидкість виникнення і згасання процесів збудження;

3) сила;

4) рухливість.

Фізико-хімічну природу цих властивостей ще не з'ясовано.

У дослідженнях Теплова і Небилицина показано, що психологічна характеристика темпераменту загалом пов'язана не з однією властивістю нервової системи, а з їх поєднанням, тобто з типом нервової системи. Аналогічно встановлено, що кожна властивість темпераменту залежить не від однієї, а від декількох властивостей нервової системи. Нині знайдено зв'язок цілісної характеристики темпераменту і окремих його властивостей лише з чотирма типами нервової системи. Оскільки ці типи є спільними для людини і тварин, то їх називають загальними. Отже, фізіологічною основою темпераменту є загальний тип нервової системи.

Проте це не означає, що виділені Павловим загальні типи нервової системи є єдино можливим поєднанням її властивостей. За твердженням В. Небилицина, відповідно до виділених чотирьох параметрів люди повинні репрезентувати не менше 12 типів нервової системи.

Російський психолог Вольф Мерлін (1892—1982) вважав, що темперамент треба вивчати як суто психічне явище з урахуванням зв'язків із властивостями нервової системи. Тоді його можна було б характеризувати за допомогою понять «сензитивність», «реактивність», «активність», «темп реакцій», «пластичність», «екстраверсія», «інтроверсія» й «емоційність».

Сензитивність (лат. *sensibilis* — чутливий) визначається найменшою силою зовнішніх впливів, необхідною для виникнення психічної реакції людини. Сензитивність визначає мінімальну силу подразника, що викликає у людини ледве помітне відчуття. Високосензитивні люди є дуже вразливими, сором'язливими, замкнутими, тривожними, їм властива висока вимогливість до себе і занижений рівень домагань. Низькосензитивним особам властиві протилежні риси.

Реактивність залежить від характеру емоційної реакції індивіда на зовнішні та внутрішні впливи. Високореактивні люди є імпульсивними. Вони починають діяти під впливом обставин, без належного їх усвідомлення й оцінки. Малореактивні — завжди помірковані, стримані, намагаються оцінити наслідки своїх дій.

Активність характеризується енергією впливу людини на навколишній світ і подолання перешкод на шляху до мети. Активна людина завжди чимось зайнята, постійно рухається, стрімка у своїх діях і мовленні. Пасивній людині притаманні апатія і бездіяльність.

Темп реакцій виявляється у швидкості перебігу різних психічних явищ: часі запам'ятовування, швидкості прийняття рішень тощо.

Пластичність — показник гнучкості, легкості пристосування людини до нових умов. Особи з великою пластичністю легко і швидко пристосовуються до нових людей і обставин, змінюють вид діяльності, менше конфліктують із колегами. *Ригідність* (лат. *rigidus* — твердий, зацінпенілий) це показник інертності, нечутливості до зміни зовнішніх впливів.

Екстраверсія та *інтроверсія* розрізняються тим, що більше впливає на реакцію людини — зовнішні враження у певний момент (екстраверти) чи образи, уявлення, думки, пов'я-

зані з минулим і майбутнім (інтроверти). Екстравертам властива імпульсивність у діях, ініціативність, комунікабельність, гнучкість поведінки. Інтроверти зосереджуються на власних внутрішніх переживаннях і не цікавляться тим, що відбувається навколо. Екстраверсія ґрунтується на сильному типі нервової системи, інтроверсія — на слабкому.

Емоційність — властивість темпераменту, що вказує на швидкість виникнення і перебігу емоцій. У емоційно нестійких людей, що легко збуджуються, вони виникають швидко, є короткочасними і можуть легко змінюватися на протилежні. Для емоційно стійких людей характерними є повільне емоційне збудження і тривалість переживань.

Зазначені властивості темпераменту проявляються в актах людської поведінки не ізольовано, а утворюють певну єдність. Це дає змогу чітко відмежувати темперамент від інших психічних особливостей особистості — її характеру, спрямованості чи інтелекту.

Психологічна характеристика типів темпераменту

Кожен тип темпераменту характеризується різним рівнем вираження окремих властивостей і їх своєрідним поєднанням.

Сангвінік. Для сангвініка характерна підвищена реактивність. Він бурхливо сміється навіть із незначного приводу або може дуже розсердитися через дрібницю. Емоції виникають швидко, є сильними, але нетривалими, легко змінюються на протилежні. Радість може швидко перетворитися на гнів, чи навпаки. Цьому сприяє висока лабільність нервової системи. Тому почуття, інтереси, настрої і прагнення дуже мінливі. У колі друзів сангвінік завжди рухливий, веселий та життєрадісний. Переважає у нього оптимістичний настрій. Має добре розвинуту міміку й виразні рухи. По обличчю легко вгадується його настрій, ставлення до людей і речей. Жваво відгукується на все, що привертає його увагу.

Знижена сензитивність характеризується високими порогами чутливості. Тому сангвінік часто не помічає слабких подразників або не реагує на них. Він дуже ініціативний, енергійний і працьовитий. Його цікавить усе нове. Тому з великим бажанням береться за нову справу, віддається їй і може зробити багато, якщо справа виявилася для нього цікавою. Якщо ж йому стало нецікаво, він починає нудьгувати і залишає розпочату роботу, не завершивши її.

Активність і реактивність збалансовані. Урівноваженість і рухливість процесів збудження і гальмування в корі і пповного мозку сприяють легкому утворенню тимчасових нерпових зв'язків, їх варіативності. Тому сангвініки легко пристосовуються до будь-якої нової обстановки, легко зав'язують знайомства і вступають у спілкування з новими людьми, швидко схоплюють усе нове, засвоюють нові знаний, навички і вміння. їм властива висока кмітливість і гнучкий розум. Енергійні, веселі й комунікабельні сангвініки швидко привертають увагу інших людей і стають організаторами різних цікавих справ, лідерами різних компаній. У них розвиваються хороші організаторські здібності. Сангві-11ік — екстраверт. У більшості випадків його поведінку зумовлюють зовнішні впливи, а не внутрішні переживання.

Холерик. У холерика висока реактивність і активність, причому реактивність переважає над активністю. Неврівноваженість процесів збудження і гальмування в корі великих півкуль може призводити до зриву нервової системи з боку гальмування. Його підвищена емоційна збудливість і неврівноваженість поведінки по-різному проявляються в житті. В одних людей ці якості можуть реалізовуватися через неабияку наполегливість й енергійність при виконанні завдань. В інших — спричинювати цілком бурхливі афекти, конфліктність, нестриманість та агресивність.

Для холерика характерна циклічність у роботі. Він може цілком віддаватися справі, енергійно долати труднощі на шляху до його мети — і раптом припинити роботу. Так буває тоді, коли вичерпуються сили, втрачається віра у свої можливості. Це є наслідком неврівноваженості нервової системи. Як і сангвінік, має низьку сензитивність, тому часто не помічає слабких подразників. Менша пластичність створює певні труднощі у пристосуванні до нових умов життя, у налагодженні спілкування з новими людьми. Постійне намагання нав'язати свою думку співрозмовнику, категоричність у судженнях, нетерпимість до думки партнера звужують коло його спілкування.

Значна ригідність сприяє стійкості інтересів і прагнень, підвищує наполегливість у роботі. Разом із тим ригідність створює труднощі при переключенні уваги і при переході з одного виду діяльності на інший. Високий психічний темп виявляється у швидких, іноді імпульсивних реакціях на подразники, різких порівчастих рухах, швидкій і пристрасній мові. Холерик — екстраверт. Його поведінка переважно зумовлена впливом зовнішніх обставин, а не внутрішніми переживаннями.

Флегматик. Флегматику властиві мала сензитивність та реактивність і висока активність. Тому він сповільнено реагує на подразники. Емоції виникають у нього повільно, але відзначаються значною силою, тривалістю і стриманістю у зовнішніх проявах. Його важко розсмішити чи розгнівити. Це емоційно стійкий тип. Урівноваженість і часткова інертність нервових процесів дають йому змогу залишатися спокійним за будь-яких умов, стримувати свої пориви, завжди слідувати встановленому розпорядку життя. За висловом І. Павлова, флегматик — це спокійний, врівноважений, завжди рівний, упертий і наполегливий працівник. Йому властиві велика зосередженість і працездатність. Через малу рухливість нервових процесів має низький темп реакцій, йому важко переключати увагу, а тому має значні труднощі при оволодінні новими видами діяльності. Недостатньо впевнений у собі, тривожний, а значить, малоактивний і безініціативний. Високу продуктивність праці виявляє при виконанні добре освоєної (нерідко монотонної) роботи.

Висока ригідність створює певні проблеми в пристосуванні до нових умов. За своєю природою флегматик інтроверт, а тому він малокомунікабельний. Йому важко знайомитися з новими людьми, знаходити теми для спілкування. Має небагатослівну мову, тихий і часто невиразний голос, збіднену міміку, повільні рухи.

Меланхолік. Для цього типу темпераменту характерна слабкість нервових процесів збудження і гальмування. Умовні рефлекси у нього утворюються повільно і легко гальмуються. Меланхолійний темперамент, писав І. Павлов, є явно гальмівним типом нервової системи. Висока сензитивність зумовлена низькими порогами чутливості. Меланхолік дуже вразливий, сором'язливий, легко ображається навіть із незначного приводу, плаксивий, замикається в собі. Потрапляючи в нові умови, розгублюється, не знає, як себе поводити, червоніє, мовчить. У нього виникає позамежне гальмування. Павлов називає меланхоліка аутичним типом і пояснює його аутизм тим, що у нього виникає страх нової обстановки.

Аутизм (гр. autos — сам) — хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю, зосередженістю на власних переживаннях, створенням свого примарного світу.

Переживання меланхоліка є дуже стійкими і зовні слабо вираженими. Це високотривожний і невпевнений у собі тип. Важко знайомиться з людьми, коло спілкування

е дуже звуженим. Висока чутливість нервової системи спричинює її швидке виснаження. Тому меланхолік малопоіграцездатний, швидко втомлюється. Проте якщо обстановка знайома і спокійна, а діяльність добре освоєна, він може справлятися зі складними завданнями. Особливо полюбляє спокійну, монотонну роботу.

У чистому вигляді ці типи темпераменту рідко зустрічаються в житті. У більшості людей поєднуються властивості різних типів, а тому найчастіше говорять про змішаний тип темпераменту. Немає хороших чи поганих темпераментів. Кожен тип має свої позитивні аспекти і недоліки.

Класифікація К. Леонгарда. Класифікація темпераментів, запропонована І. Павловим, є лише однією з найбільш розроблених спроб вирішити цю складну проблему. Існують і інші підходи. Так, К. Леонгард виділяє чотири головних типи темпераменту на основі зіставлення типів акцентуацій: гіпертимний, дистимний, афективно-лабільний і афективно-екзальтований.

Для представників *гіпертпимного* (гр. *hyper* — надміру і *thymia* — душа) типу характерні висока активність, комунікабельність, ініціативність, життєрадісність.

Людям із *дистимним* (лат. *dis* — префікс, що надає поняттю протилежний або заперечний смисл, гр. *thymia* — душа, настрій, почуття) *темпераментом* властива уповільненість дій, пасивна життєва позиція і знижена мовна активність.

Афективно-лабільні люди є емоційно нестійкими, з різкими перепадами настрою.

Афективно-екзальтований темперамент проявляють люди, які легко захоплюються радісними подіями і впадають у відчай від сумних.

Запропоновані класифікації темпераментів є цікавими здебільшого в теоретичному плані. Водночас недостатня чіткість і неузгодженість характеристик кожного типу створюють труднощі для їх практичного застосування.

Темперамент і стиль діяльності

Будь-яка діяльність передбачає певні вимоги до психічних якостей людини. Одні професії вимагають від виконавця неабиякої уважності, інші — швидкої реакції на зміну обставин або гнучкого мислення тощо. Ці вимоги не можна змінити за бажанням, вони об'єктивно зумовлені змістом самої діяльності.

Визначаючи динаміку діяльності, темперамент може по-різному впливати на її продуктивність. У масових професіях (будівельник, електрик, токар, інженер та ін.) одні властивості темпераменту, необхідні для успішної роботи, але слабо виражені у конкретного працівника, можуть бути компенсовані за рахунок розвитку інших властивостей і зумовлених ними прийомів роботи.

В умовах певної професійної діяльності від типу темпераменту залежить стратегія підготовки людини до роботи і динамічний аспект її виконання, але аж ніяк не успішність досягнення кінцевого результату. Дослідженнями було встановлено, що продуктивність праці ткальбагатоверстатниць безпосередньо не зумовлена такими властивостями, як рухливість чи інертність. Так само мало впливають на результати роботи водіїв автобусів сильний чи слабкий тип нервової системи. Отже, в масових професіях властивості темпераменту, впливаючи на діяльність, не визначають її продуктивності, оскільки одні властивості можуть бути компенсовані іншими.

Існують спеціальності, якими не можна успішно оволодіти лише завдяки компенсації одних властивостей іншими. Так, у професіях космонавта, льотчика-випробувача, диспетчера аеропорту, оператора швидкоплинних технологічних процесів, чия діяльність відбувається в екстремальних умовах, пов'язаних із небезпекою, великою відповідальністю, вимоги до психіки дуже великі. У них висока тривожність, ригідність, низький темп діяльності не можуть бути компенсовані іншими властивостями. Тому в цих випадках властивості темпераменту визначають професійну придатність.

Щоб установити, чи відповідають властивості темпераменту вимогам професії, здійснюють професійний відбір. Це спеціальна процедура визначення професійної придатності, яку проводять на підставі психологічної діагностики властивостей темпераменту.

Найпоширенішим способом пристосування темпераменту до вимог діяльності є формування її індивідуального стилю. Однакового результату діяльності можна досягти різним способом.

Індивідуальний стиль діяльності — ***індивідуальна система прийомів і способів дій, характерна для конкретної людини і доцільна для досягнення успішного результату.***

Індивідуальний стиль діяльності не з'являється стихійно, а поступово виробляється протягом усього життя. Тобто людина вибирає й удосконалює такі прийоми і способи виконання дій, які найбільше відповідають її темпераменту. Важливою умовою формування індивідуального стилю діяльності є зацікавлене, свідоме і творче ставлення до своєї роботи. Тому найяскравіше він виявляється у творчих людей, майстрів своєї справи.

Оволодіння властивостями власного темпераменту і їх компенсація, формування індивідуального стилю діяльності розпочинається ще в дитячі роки, відбувається під впливом навчання і виховання і завершується в умовах трудової діяльності людини.

Запитання. Завдання

1. У чому можуть проявлятися властивості темпераменту?
2. Охарактеризуйте відмінності між поняттями «властивість нервової системи», «тип нервової системи», «темперамент».
3. Розкрийте залежність між властивостями нервової системи і властивостями темпераменту.
4. Установіть відмінності у поведінці представників сильного і слабкого типів нервової системи.
5. Чи можна за бажанням змінити тип темпераменту?
6. Чим зумовлена схильність меланхоліків до виконання монотонних робіт тонкого мистецького плану?
7. Поясніть, як проявляються компенсаторні особливості психіки людини в індивідуальному стилі діяльності.
8. Уявіть, що ви керівник фірми і набираєте працівників. Осіб якого типу темпераменту ви б хотіли бачити на посадах секретаря, референта, водія транспорту, агента з реклами, біржового агента, агента зі зв'язків з громадськістю, бухгалтера, охоронця? Поясніть чому.

Література

Белоус Б. Б. Темперамент и деятельность. — Пятигорск, 1990.
Голубева Э. А., Рождественская В. И. О психологических проявлениях свойств нервной системы// Вопросы психологии. — 1976. — № 5.
Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. — М., 1970.
Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань, 1969.
Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. — М., 1969.
М'ясоїд П. А. Загальна психологія. — К., 1998.
Павлов И. П. Мозг и психика: Избранные психологические труды. — Москва — Воронеж, 1996.
Русалов В. М. Биологические свойства индивидуально-психологических различий. — М., 1979.
Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. — М., 1984.
Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. — М., 1982.
Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. — М., 1985.
Трошихін В. О., Віленський Ю. Г. Темперамент... Що це? — К., 1966.

5.2. Характер

У процесі пізнання і діяльності індивіда в певних соціальних умовах життя утворюються специфічні для нього ставлення до світу, способи дії і поведінки. У своїй єдності вони й утворюють характер людини.

Сутність і суспільна зумовленість характеру

Індивідуальна своєрідність особистості проявляється не тільки в особливостях перебігу психічних процесів (глибока спостережливість, добра пам'ять, багата уява) і рисах темпераменту, а й у її ставленні до інших людей, праці та ін., тобто в особливостях її характеру. За всієї своєї важливості особливості темпераменту не розкривають того, чим керується людина у своїх діях і вчинках, як ставиться до своїх обов'язків, інших людей і до себе. Але ці риси характеризують її як особистість. їх охоплює поняття «характер».

Сутність характеру. Термін «характер» грецького походження і в перекладі означає «риса», «ознака», «особливість». У наукове і побутове використання його вперше ввів давньогрецький учений, філософ і друг Арістотеля Теофраст (IV—III ст. до н. е.). До нього для позначення діяльного чи практичного аспекту особистості використовували термін «етос». Із самого початку слово «характер» означало сукупність різних ознак (частіше морального плану), які відрізняють одну людину від іншої. Охарактеризувати людину означало виявити суттєві ознаки, які виокремлюють її серед інших людей. Поступово зміст його змінювався. У це поняття стали включати не всі істотні ознаки, а тільки такі, які позначають властивий певній людині спосіб поведінки і взаємодії з іншими людьми.

У значенні прикметної ознаки слово «характер» використовують і донині в технічних, природничих і гуманітарних науках. У цьому розумінні говорять «характер сплавів різних металів», «характер зварювання», «характер погоди», «характер хвороби» та ін.

Коли йдеться про характер людини, то мають на увазі такі її риси, як сумлінність чи несумлінність у роботі, чуйне чи байдуже ставлення до людей, привітність, скромність, егоїзм, сміливість, охайність, бережливість. Багато вчених вважає ставлення головною ознакою характеру. У

ньому виражено суспільно-історичний досвід зв'язку індивіда з навколишнім світом. Разом із тим у характері конкретної людини відображаються суспільно-історичні умови, в яких вона живе, і спрямованість її виховання, оскільки і те, й інше визначають певні риси характеру особистості.

Характер (гр. Charakter — прикметна риса, ознака) — складне й індивідуально-своєрідне поєднання рис людини, яке формується в процесі її розвитку під впливом умов життя та виховання і виявляється в її поведінці.

Характер є основою особистості. Від його особливостей значно залежать стиль поведінки і діяльності людини, її життєві успіхи й невдачі. Позитивні характерологічні риси допомагають долати серйозні труднощі при досягненні поставлених цілей. Люди з такими рисами доброзичливо ставляться до інших людей, установлюють дружні стосунки, успішно співробітничають, стимулюють діяльність колективу, роблять її цікавою і повнокровною. І навпаки, людина з важким характером — похмура, озлоблена, заважає жити всьому колективу, створює атмосферу напруженості, нервозності, є джерелом постійних конфліктів.

Відносини між людьми встановлюються і розвиваються в суспільстві. При цьому в межах кожного етносу формується так званий *типовий характер,* що охоплює найтиповіші риси. Типові риси етносу по-різному виявляють себе залежно від інтересів, здібностей, почуттів, мотивів людини, тобто тих внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи, що й зумовлює індивідуальність людини та неповторність її характеру.

Виявляється характер людини в її діях та вчинках і накладає на них певний відбиток. Від нього залежить поведінка людини за різних обставин: рішучість у прийнятті рішень, наполегливість у досягненні поставленої мети, винахідливість при уникненні небезпеки тощо.

Характер і темперамент. Ці дві індивідуально-психологічні особливості людини тісно пов'язані між собою. Деякі вчені стверджують, що темперамент є динамічним аспектом чи навіть основою характеру. Проти такої думки рішуче виступив В. Мерлін, який стверджував, що включати темперамент у характер не слід, тим більше ототожнювати ці дві психологічні категорії. Він зазначав, що властивості темпераменту, характеризуючи особливості динаміки окремих психічних процесів, мають відносну

постійність, перебувають у строго закономірному співвідношенні як тип і одночасно зумовлені загальним типом нервової системи.

Точніше було б вести мову про взаємозв'язок між темпераментом та характером і їх взаємовплив, що може набувати різної форми. В одних випадках наявне якісне перетворення темпераменту під впливом характеру, в інших — характер може перебувати під впливом темпераменту. Спостереження над людьми показують, що такі риси, як рішучість і сміливість, скоріше можна виявити у сангвініків і холериків, ніж у флегматиків. Навпаки, обережність і витримка більше властиві флегматику, ніж сангвініку. Але ці зв'язки не є закономірними, і на них не слід орієнтуватися в пізнанні людського характеру.

Не можна заперечувати, що темперамент впливає на деякі риси характеру, надаючи їм своєрідного вираження. Але якщо темперамент може впливати на форму вияву характеру, то характер значно більше і глибше впливає на темперамент, на підпорядкування емоційної збудливості змістовому аспекту особистості, її спрямованості і волі.

Способи формування характеру залежать від особливостей темпераменту. За однакових умов у холерика легше виробити рішучість і сміливість, ніж у флегматика чи меланхоліка, а у флегматика легше виховати витримку, ніж у холерика.

Характер і середовище. І. Павлов переконував, що поведінка людини зумовлена не тільки вродженими властивостями нервової системи, а й постійними впливами середовища на організм. Він доводив наявність своєрідного «сплаву» вроджених рис типу вищої нервової діяльності і тих змін та надбань у ній, які виникають внаслідок впливу середовища. У процесі розвитку людини в корі великих півкуль головного мозгу утворюється багато складних і міцних систем тимчасових нервових зв'язків (динамічних стереотипів), які є фізіологічною основою звичних індивідуально-своєрідних форм поведінки людини. Виняткову роль при цьому відіграє друга сигнальна система, яка є найвищим регулятором людської поведінки. Тип нервової системи не визначає ні окремих рис, ні характеру загалом. На основі будь-якого типу можна сформувати всі соціально значущі властивості особистості. Але формування систем зв'язків відбувається неоднаково у представників різних типів нервової системи.

Для людини як суспільної істоти навколишнє середовище є передусім суспільним середовищем (суспільний устрій, громадські організації, виробничий колектив, сім'я). Тому її характер детермінований суспільним буттям — суспільними умовами, в яких вона живе і діє. Він не є вродженим, постійним і незмінним. Жодна дитина не буває від народження працелюбною чи лінивою, чесною чи лицемірною, дисциплінованою чи нестриманою. Ці якості не є фатально зумовленими типом нервової системи.

Характер формується протягом життя під впливом життєвих обставин. Однак людина не пасивний об'єкт їх впливу. Вона активно взаємодіє із середовищем, змінює його, переборює несприятливі умови. Не середовище саме по собі, а діяльність людини в ньому відіграє вирішальну роль у формуванні характеру. Оточення, в якому перебуває людина, умови її життя і діяльності, життєвий шлях — індивідуально-своєрідні й неповторні. Наслідком цього є нескінченна різноманітність людських характерів.

Структура характеру

Повсякденне життя засвідчує надзвичайно велику складність і багатогранність характеру. Вчені, які його досліджують, нарахували у людини більше 1500 різних рис характеру. Проте ці риси не ізольовані одна від одної, а взаємопов'язані й утворюють цілісну структуру. Структурність характеру виявляється у закономірній залежності між окремими його рисами. Так, скромність і сором'язливість, як правило, поєднуються з тактовністю і поступливістю, а зарозумілість та пихатість — із недоброзичливим, неуважним і зверхнім ставленням до людей. Такі системи взаємопов'язаних властивостей називають *симптомокомплексами*.

Виокремити структуру характеру означає виявити його основні компоненти в їх взаємовідношеннях та взаємодії. Б. Теплов запропонував виділяти в структурі характеру чотири симптомокомплекси, які виражають ставлення особистості:

— *до суспільства, колективу, окремих людей:* товариськість, колективізм, ввічливість, чуйність, тактовність, доброзичливість, щирість, повага, замкнутість, безтактність, грубість, жорстокість, брехливість, безцеремонність та ін.;

— *до себе:* самокритичність, самоповага, вимогливість, суворість, зарозумілість, гордість, хвастливість та ін.;

— *до праці:* працездатність, працьовитість, старанність, сумлінність, упертість, лінь, безвідповідальність та ін.;

— *до речей:* акуратність, бережливість, неохайність, недбайливість та ін.

Структура характеру визначається не тільки взаємозв'язком окремих властивостей, а й властивостями, притаманними характеру загалом. Таких структурних властивостей характеру виділяють чотири:

1) *ступінь їх глибини.* Глибшими є ті властивості, які зумовлюються найважливішими, головними ставленнями особистості і тому пов'язані з широкою системою інших властивостей. У зв'язку з відмінностями в ступені глибини властивостей характеру не можна звести характеристику людини до переліку всіх системокомплексів;

2) *активність.* Визначається ступенем протидії зовнішнім обставинам. Одні люди при зустрічі з несприятливими обставинами посилюють свою активність, долають труднощі і досягають мети, інші пасують перед ними. Тому розрізняють людей із сильним і слабким характерами;

3) *рівень стійкості (мінливості).*

Перша — третя властивості характеру є необхідними умовами пристосувальної діяльності;

4) *пластичність.* Щоб дії і вчинки людини були доцільними, потрібно зі зміною середовища відповідно змінювати й індивідуально-своєрідні способи дій. Усі властивості характеру є необхідною умовою навчання і виховання. Завдяки пластичності характер можна виховувати і перевиховувати.

Структура характеру не дається від природи, а формується в процесі розвитку особистості. Вона зумовлена життєвим досвідом людини. Залежно від умов життя можуть розвиватися і по-різному проявлятися різні якості характеру.

Типологія характерів

В історії психології є чимало спроб класифікувати різноманітність індивідуальних характерів, звести їх до певної кількості типів. Однак розмаїття рис, що у своїй єдності утворюють характер, щоразу ставало на заваді прагненню виробити універсальну класифікацію. Усі підходи

до вирішення цієї проблеми поділяють на чотири групи: конституційні (біологізаторські), соціальні, функціональні, акцентуальні.

Найбільшою кількістю робіт представлені біологізаторські та функціональні теорії.

Конституційні (біологізаторські) теорії. У біологізаторських теоріях критерієм класифікації характерів є біотипи, тобто зумовленість характеру біологічними факторами (типом тіла чи фізичною конституцією людини).

Так, Е. Кречмер залежно від особливостей тулуба і кінцівок, обличчя, шкіри і стану залоз внутрішньої секреції людини виділив чотири типи фізичної конституції: астенічний, атлетичний, пікнічний і диспластичний. Спостерігаючи деякі випадки відповідності між фізичною конституцією і психічними хворобами, він вважав це закономірним для всіх людей, стверджуючи, що з астенічним і атлетичним типами пов'язаний так званий шизотимічний характер, а люди пікнічного типу мають циклотимічний характер. У зв'язку з тим що до диспластичного типу було віднесено людей, які не мали ознак перших трьох, тип їх характеру Е. Кречмер не визначив. Ця теорія не одержала належного експериментального підтвердження.

Близькою до кречмерівської є типологія В. Шелдона, в основу якої було покладено типи фізичної конституції: ендоморфний, мезоморфний і ектоморфний. Відповідно Шелдон виділив три типи темпераментів, по суті — характерів.

Люди *ендоморфного* (гр. *endon* — усередені і *morphe* — форма) типу, на ого думку, мають *вісцеротонічний* (лат. *viscera* — нутрощі і гр. *tonos* — тон, напруга) темперамент: вони люблять поїсти, багато відпочивати, є товариськими, добродушними, милосердними.

Представники *мезоморфного* (гр. *mesos* — середній і *morphe* — форма) типу мають *соматичний* (гр. *soma* — тіло) темперамент. Вони завжди активні, енергійні, сміливі, полюбляють командувати, схильні до любовних захоплень тощо.

Індивід *ектоморфної* (гр. *ektos* — поза, зовні і *morphe* — форма) конституції наділений *церебротонічним* (гр. *cerebrum* — мозок і *tonos* — тон, напруга) темпераментом. Він несміливий, загальмований, тривожний, образливий, замкнутий.

Отже, за Кречмером і Шелдоном, характер людини фатально зумовлений будовою її тіла.

Соціальні теорії. Не більш достовірними за біологізаторські були соціальні теорії В. Дільтея, Е. Шпрангера

та ін., які вважали, ніби існують вічні й незмінні, незалежні від суспільних умов типи ідеологічної спрямованості людей. При цьому під ідеологічною спрямованістю малися на увазі не ідеології різних класів, а ставлення до науки, мистецтва, суспільства, економіки, до всього того, що становить «вічні цінності» життя, незалежні від економічного і суспільного устрою. Е. Шпрангер у своїй книзі «Життєві форми» намагався все багатство характерів звести до шести «ідеальних типів»: теоретичного, економічного, естетичного, релігійного, соціального і політичного. Кожен із них розглядав дуже суб'єктивно. Така типологія є надуманою, штучною. Вона відриває духовне життя людини від суспільних відносин, на яких воно ґрунтується. Світогляд як стрижень спрямованості відіграє суттєву роль у характері людини, але не можна всупереч законам суспільного розвитку розглядати типи характерів як надбудову над світоглядом.

Функціональні теорії. У функціональних типологіях типи характерів зведено до переважання певної психічної функції чи комбінації декількох функцій у людини. Так, Т. Рібо в основу типології поклав почуття і активність. Невід'ємними рисами характеру він вважав внутрішню єдність і стійкість, а тому зі своєї класифікації виключив аморфних і нестійких за характером людей як невизначених. Т. Рібо виділив три основних типи характеру (чуттєвий, активний та апатичний) і три додаткових (апатично-активний, апатично-чуттєвий і помірний), а також виокремив часткові характери (всупереч повним), які відрізняються переважанням тільки однієї часткової риси, наприклад скупості. Така типологія є антиінтелектуальною, бо не враховує інтелект як одну з найважливіших якостей особистості. Однак її перевагою є наголошування на ролі емоційно-вольових компонентів.

Акцентуальні теорії. Мінливість характерологічних рис людини виявляється не тільки в їх якісній різноманітності, а й у кількісному вираженні. Та сама риса у різних людей розвинута неоднаково. Є люди щедріші і менш щедрі, впертіші і поступливіші тощо. Коли кількісний вимір риси характеру наближається до граничних величин і досягає межі норми, виникає акцентуація характеру.

Акцентуація характеру — граничний варіант норми, наслідок посилення окремих його рис.

При цьому в людини з'являється підвищена вразливість до одних стресогенних впливів за відносної стійкості до інших. Ця особливість часто виявляється лише в тих складних ситуаціях, які потребують активної роботи саме слабкої ланки. У звичайних умовах наявність акцентуацій не заважає людині в її діяльності, але за несприятливих умов може призвести до серйозних змін у її поведінці, виникнення неврозів чи гострих емоційних реакцій.

Єдиної класифікації типів акцентуацій поки не існує. Кожен із дослідників (К. Леонгард, російський психіатр Андрій Личко (1926—1996) та ін.) називає різну кількість акцентуйованих типів і дає їм назви. Проте за різною термінологією часто виявляються однакові описи акцентуйованих рис, що дає змогу виокремити найважливіші типи акцентуацій.

Представникам *екстравертного типу* властиві постійна спрямованість на діяльність і спілкування, велика балакучість, хвалькуватість, непостійність у захопленнях та інтересах, висока емоційна збудливість, яка виникає внаслідок зовнішніх впливів, конформність у поведінці.

Інтровертний тип зосереджений на своєму внутрішньому світі. Зовнішній світ для його представників має другорядне значення. Вони замкнуті, повільно і важко адаптуються до нових обставин, високотривожні, невпевнені в собі, малокомунікабельні.

Індивіди, що належать до *некерованого типу,* дуже імпульсивні в діях і вчинках. У спілкуванні завжди намагаються нав'язати свою думку. Нетерплячі до заперечень і схильні до конфліктної поведінки.

Неврастенічний тип найчастіше зустрічається серед дітей підліткового віку. їм властиві підвищена дратівливість і легка втомлюваність, висока недовірливість і погане самопочуття. Вони емоційно нестійкі, схильні до афективних реакцій.

Сензитивний тип теж в основному зустрічається серед підлітків. Таким дітям властиві велика сором'язливість, лякливість, емоційна нестійкість, невпевненість, висока самокритичність. Вони важко пристосовуються до нового середовища і нових людей. Замкнуті, уникають великих компаній, не беруть участі в ризикованих розвагах ровесників.

Людям *демонстративного типу* властиве прагнення за будь-яку ціну виділитися серед інших, викликати захоплення чи співчуття, бути в центрі уваги. У них спостерігаються високий егоцентризм, позерство, видавання бажаного за дійсне.

У представників *нестійкого типу* слабко розвинуті вольові якості, а тому вони часто потрапляють під вплив інших. Мають підвищений потяг до розваг, різних компаній, ліниві, схильні до бездіяльності. У житті не ставлять віддалених цілей. Намагаються уникати труднощів. Інколи у них є потяг до пияцтва і вживання наркотиків.

Знаючи тип акцентуації, потрібно так вибудовувати власну діяльність і стосунки з іншими людьми, щоб уникати критичних ситуацій, які можуть провокувати небажану поведінку.

Останнім часом набуває все більшої популярності типологія, запропонована швейцарським психологом К.-Г. Юнгом у праці «Психологічні типи». її основи заклали ще А. Біне, В. Джеме і австрійський юрист, один із основоположників судової медицини Ганс Гросс (1847—1915). Юнг виокремив два основних психологічних типи. Перший, екстравертний тип, характеризується своєю спрямованістю на об'єкт, а другий, інтровертний, — на суб'єкта, на внутрішній світ. Кожен із них, у свою чергу, залежно від домінування певної пізнавальної функції поділяють на мислєннєвий, емоційний, сенсорний та інтуїтивний.

У *екстравертів мисленнєвого типу* сукупність життєвих проявів залежить від їх інтелектуальних висновків, але будь-яке судження вони організовують за зовнішніми критеріями (освіта, традиції). Мислителі-екстраверти часто стають державними діячами, адвокатами, академіками тощо.

У *екстравертів емоційного типу* почуття узгоджуються із загальноприйнятими критеріями, переживаннями і перебувають під впливом традиційних цінностей. Людина такого типу завжди буде оцінювати щось не за власними критеріями, а тому що «так вважають інші».

Екстраверта сенсорного типу завжди притягують об'єкти, які викликають сильні відчуття. Вони спрямовані на конкретне насолодження реальним життям. Серед них можна зустріти бізнесменів, атлетів.

Екстравертам інтуїтивного типу властиво сприймати в зовнішньому світі те, що відбувається «за кулісами подій». У них недостатньо здібностей для міркування, і вони рідко самі доводять справу до завершення.

Інтровертний мисленнєвий тип схильний до теоретизування. Однак його розумова діяльність мало залежить від загальноприйнятих ідей і традицій, а має власні критерії. Впертий, неподатливий до зовнішніх впливів, але дуже довірливий і нерідко безпорадний у особистих проблемах.

Інтровертний емоційний тип керується всюди своїми переживаннями, не враховуючи наявних фактів. За будь-яких умов намагається бути малопомітним. Люди такого типу ухиляються від різних розваг, шумних компаній, вечірок, зборів, завжди мовчазні й малодоступні.

Інтровертний сенсорний тип свої дії та вчинки вибудовує залежно від того, що бачить і чує, а не від логічних міркувань. У людей такого типу виникають глибокі внутрішні враження, але зовнішня реакція на них є запізнілою.

Інтровертний інтуїтивний тип має інтуїтивну здатність проникати в майбутнє, але його інтуїція звернена на суб'єктивний психічний світ. Часто перебуває у сфері безплідних фантазій.

Усе розмаїття людських характерів важко охопити навіть детальною типологією. І все-таки ознайомлення з типологією характерів дає змогу глибше пізнати себе, оцінити свої сильні й слабкі риси, у процесі цілеспрямованої роботи над собою долати помічені недоліки. Адже характер — це продукт тривалого і наполегливого самовиховання.

Отже, на відміну від вродженого темпераменту, характер є життєвим утворенням. Його властивості зумовлені суспільним середовищем, в якому проживає людина, і формуються під впливом виховання і самовиховання.

Запитання. Завдання

1. Визначте місце і роль характеру в структурі особистості.
2. Проаналізуйте відмінності між темпераментом і характером людини.
3. Як співвідносяться в характері людини біологічне і соціальне?
4. Обґрунтуйте, чому характер потрібно формувати комплексно.
5. Для чого необхідно вивчати характер людини?
6. Як саме обставини впливають на зміну характеру особистості?
7. Чому самовиховання характеру є ефективнішим, ніж виховання?
8. Як ви розумієте народний вислів «Формувати характер треба тоді, коли дитина лежить ще впоперек ліжка, а не вздовж».
9. Чому за зовнішніми рисами обличчя людини не можна визначити її характер?
10. У народному прислів'ї сказано: «Посієш вчинок — пожнеш звичку, посієш звичку — пожнеш характер, посієш характер — пожнеш долю». Про яку закономірність характеру йдеться?
11. Перевірте, чи є помилки у наведеному тексті: «Якщо спробувати коротко виразити суть відмінностей між темпераментом, ха-

рактером і особистістю, то можна сказати, що властивості темпераменту відображають те, чому людина діє певним чином, риси характеру — що саме вона робить, а якості особистості — те, як вона це робить».

Література

Абраменко В. И. Психология характера школьника подросткового возраста. — К., 1974.

Ананьев В. Г. Избранные психологические труды: **В** 2-х т. — М., 1980. — Т. 2.

Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огородній-чукта **ін.** — К., 1999.

Ковалев А. Г. Психология личности. — М., 1970.

Кречмер Э. Строение тела и характер. — М., 1995.

Левитов Н. Д. Психология характера. — М., 1969.

Леонгард К. Акцентуированные личности. — К., 1989.

М'ясоїд П. К. Загальна психологія. — К., 1998.

Общая психология/ Под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.

Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. —- М., 1987.

Ситін Г. М. Психологія самовиховання. — **К.,** 1973.

Юнг К. Г. Психологические типы. — СПб., 1995.

5.3. Здібності

Серед багатьох істотних психічних властивостей, які відрізняють одного індивіда від інших, є його здібності, що виявляються в здатності до якоїсь діяльності. Ця здатність реалізується в конкретних психічних властивостях, які допомагають людині оволодівати знаннями, набувати навичок і вмінь, потрібних для діяльності, а також успішно справлятися із самою діяльністю.

Знання, навички і вміння як основа для розвитку здібностей

Проблема дослідження здібностей має довгу передісторію і порівняно коротку історію. Про здібності вели мову ще давньогрецькі мислителі Арістотель, Піфагор. Початок їх інтенсивного дослідження датується другою половиною XIX ст., коли англійський психолог і антрополог Френсіс Гальтон (1822—1911) розпочав експериментальні та статистичні дослідження людських відмінностей. Тоді

бурхливий розвиток капіталістичного виробництва вже показав, що не кожен індивід може успішно оволодіти будь-якою професією, а тому постало питання про відбір людей за їх здібностями. Проблема здібностей і понині є однією з найважливіших (і недостатньо розроблених) як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Здібності — ***індивідуально-психологічні особливості, що виявляються в діяльності, є умовами її успішного виконання і спричиняють відмінності в динаміці оволодіння необхідними для людини знаннями, навичками і вміннями.***

Здібності належать до найсуттєвіших рис людини. Ними є стійкі особливості чи властивості, що визначають більшу успішність діяльності однієї людини порівняно з іншою. Вони виявляються в різних видах діяльності і сприяють її успішному виконанню. Здібною до певної діяльності вважають ту людину, яка швидше і легше освоює її, ніж інші, успішно справляється з її вимогами, виявляє в ній ініціативу і творчий підхід.

Здібний той, хто не просто виконує певні завдання, а й володіє засобами, необхідними для цього, технікою роботи в певній галузі. Тому не можна розглядати здібності людини незалежно від її знань, навичок і вмінь. Вони спираються на наявні знання, навички та вміння і розвиваються разом із їх набуванням. Проте це не означає, що здібності можна зводити до знань, навичок і вмінь. Враховуючи це, А. Петровський вважає, що здібності — це такі психічні особливості людини, від яких залежить успішність здобування знань, навичок і вмінь, але які самі до наявності цих знань, навичок і вмінь не зводяться.

Ось чому не можна остаточно судити про здібності, наприклад, студента за результатами виконаної роботи, за відповіддю на екзамені, бо тоді більші здібності довелося б визнати у того, хто за менших затрат часу та інших умов краще засвоїв матеріал. На жаль, такі помилки трапляються часто. Бездарними вважали в школі німецького математика Фрідріха Гаусса (1777—1855), англійського письменника Джонатана Свіфта (1667—1745), шведського природодослідника Карла Ліннея (1707—1778), а Г. Гельмгольца мали за розумово відсталого, говорили про слабкі здібності англійського фізика і механіка Ісаака Ньютона (1643—1727), російського художника Василя Сурикова (1846—1916), українського письменника Миколи Гоголя (1809—1852), англійського письменника Вальтера Скотта (1771—1832), німецько-американського фізика Альберта Ейнштейна (1879—

1955) та багатьох інших. Однак відсутність знань і вмінь можна пояснити лише прорахунками дорослих у керуванні розвитком дитини. Пізніше, за сприятливих умов здібності можуть отримати належний, а іноді й дуже високий розвиток. Отже, щодо навичок і вмінь здібність людини є можливістю, що може реалізуватися за певних умов.

Заперечуючи тотожність здібностей і знань, навичок та вмінь, психологи разом із тим вказують на їх тісну єдність. Здібності виявляються не в знаннях, навичках і вміннях, а в динаміці їх здобування, тобто у швидкості, легкості й міцності оволодіння ними.

Характеристика здібностей і проблема їх вимірювання

Здібності людини можуть мати різну спрямованість і відповідати різним видам діяльності. Це дає змогу стверджувати про якісну характеристику здібностей. Під кутом зору якості здібності є складним поєднанням різних психічних властивостей і якостей, що взаємно доповнюють одна одну, забезпечують успішне виконання діяльності й допомагають добитися мети різними шляхами. Наприклад, ті самі педагогічні здібності у різних вчителів мають різні складові, що сприяють одержанню однакових результатів. В ансамблі педагогічних здібностей одного вчителя — більша зацікавленість дослідницькою роботою з предмета і менша — особистісними та індивідуально-психологічними якостями учня, а в іншого — великий інтерес до особистості учня, зацікавленість у формуванні його здібностей і менша поінформованість у предметі, який він викладає. Попри те обидва досягають однакового педагогічного ефекту шляхом поєднання різних здібностей.

Якості, з яких складаються здібності, перебувають у постійній динаміці. Дефіцит одних якостей часто посилює розвиток інших. Тому є змога компенсувати одні іншими в процесі розвитку здібностей, наприклад при навчанні людей, позбавлених зору і слуху. Явище компенсації здібностей розширює можливості людини у виборі професії та вдосконаленні в ній. Якісна характеристика здібностей дає змогу дізнатися, до чого людина здібна, в якій сфері діяльності їй легше виявити себе. Вона тісно пов'язана з кількісною характеристикою, що встановлює, якою мірою розвинута здібність.

Перші спроби вимірювати здібності були зроблені наприкінці XIX — на початку XX ст. у працях Дж. Кеттелла, А. Біне, Т. Сімона, англійського психолога Чарлза Спірмена (1863—1945) та ін. Вони були спрямовані на виявлення розумових здібностей дітей до навчання, на встановлення професійної придатності до певних видів діяльності, обіймання посад в армії і керівних на виробництві. Для цього використовували запропонований Дж. Кеттеллом метод тестів. По тому, як людина виконувала відповідно підібрані завдання, яку кількість балів вона набирала, судили про її професійну придатність і здійснювали професійний відбір.

А. Біне і Т. Сімон розробили тести розумової обдарованості для дітей, які вступали до школи. За їх результатами дітей рекомендували до навчання у звичайній школі або в школі для розумово відсталих. В. Штерн запропонував вікову шкалу, досліджував розумовий і хронологічний вік, і на цій основі пізніше почали визначати *коефіцієнт розумової обдарованості дитини IQ,* вважаючи його кількісною характеристикою здібностей. При цьому мали на увазі, що IQ є незмінним показником. Насправді це не так. Тести визначають наявність певних знань, навичок і вмінь, що не тотожно здібностям.

Для вимірювання здібностей потрібні науково обґрунтовані тести, які б виявляли динаміку оволодіння знаннями, навичками і вміннями. Поки що проблема об'єктивного кількісного вимірювання здібностей не має задовільного вирішення.

Види і структура здібностей

Людські здібності поділяють на види за змістом і характером діяльності, в якій вони виявляються. Тому ведуть мову про літературні, музичні, художні, математичні, організаційні, наукові, конструктивні здібності, здібності до навчання, танцю, скульптури тощо. їх стільки, скільки існує різних сфер діяльності. Всі вони мають багато спільного між собою і ставлять однакові вимоги до людини. Водночас кожна сфера діяльності має свою специфіку. У зв'язку з цим здібності поділяють на загальні і спеціальні.

Загальними називають здібності людини, які певною мірою виявляються у всіх сферах діяльності. До них належать здібності до навчання, праці, загальні розумові здібності та ін. їх основою є загальні вміння, необхідні в кожній сфері діяльності — планувати, організовувати виконання

завдань тощо. Завдяки їм людина може переходити від однієї діяльності до іншої й успішно нею оволодівати.

Спеціальними вважають такі здібності, які виявляються лише в певних видах діяльності. Це вокальні, спортивні, музичні, художні, математичні та ін. Такий поділ є дуже умовним, бо між загальними і спеціальними здібностями існує тісний зв'язок. Загальні здібності виявляються в спеціальних, тобто у здібностях до певного виду діяльності. З розвитком спеціальних здібностей розвиваються і їх загальні аспекти. Високий рівень спеціальних здібностей ґрунтується на високорозвинутих загальних здібностях. Однак за однакового рівня розвитку загальних здібностей люди часто різняться своїми спеціальними здібностями. Так, серед видатних людей минулого є немало діячів із високими загальними і спеціальними здібностями: італійський художник, скульптор, учений Леонардо да Вінчі (1452—1519), російський учений, поет, художник Михайло Ломоносов (1711—1765), український поет і художник Тарас Шевченко (1811—1861), російський хімік і композитор Олександр Бородін, А. Ейнштейн та ін.

Беручи за основу особливості реалізації знань і вмінь, розрізняють два ступені розвитку здібностей: репродуктивний і творчий.

Репродуктивний (відтворювальний) рівень здібностей характеризується високою здатністю людини використовувати на практиці знання і вміння, оволодівати різними видами діяльності. Він властивий усім психічно здоровим людям, виявляється у різних видах діяльності.

Творчий рівень здібностей дає змогу на основі наявних знань і вмінь створювати нові, оригінальні продукти діяльності. Наприклад, конструктор придумує нову машину, скульптор ліпить оригінальну скульптуру тощо. Творчий рівень формується на основі репродуктивного. Але такий поділ є умовним. Обидва рівні взаємопов'язані: репродуктивна діяльність має елементи творчості, а творча діяльність неможлива без репродуктивної. Так, повар, готуючи страви, часто використовує елементи творчості (зміна компонентів страви, тривалості приготування тощо), а конструктор не може створити нову машину без використання наявних знань і вмінь, відомих конструктивних елементів, механізмів тощо.

Будь-яка діяльність вимагає від людини різних якостей. У такий спосіб утворюється єдність різних психічних властивостей, які сукупно забезпечують її успішне виконання. Структура психічних якостей, яка виступає як здібність, визначається вимогами конкретної діяльності і є

неоднаковою для різних видів діяльності. Різні якості здібності відіграють неоднакову роль, а тому розрізняють провідні й допоміжні якості.

Так, у структурі художніх здібностей провідними якостями є:

— творча уява і образне мислення, які забезпечують узагальнення і конкретизацію художнього образу;

— властивості зорової пам'яті, які сприяють формуванню і збереженню яскравих образів;

— розвинуті естетичні почуття, які виявляються в естетичному ставленні до дійсності;

— вольові якості, які дають змогу долати труднощі при втіленні задуму в життя.

Допоміжними якостями художніх здібностей є сенсомоторні якості «руки художника» та ін. Провідні й допоміжні якості в структурі здібностей перебувають у нерозривній єдності.

Серед загальних властивостей особистості, які можуть розглядатися як здібності, — належність особи до одного з трьох людських типів: художнього, мисленнєвого і середнього (за термінологією І. Павлова). Такий поділ ґрунтується на вченні, за яким вища нервова діяльність характеризується наявністю в ній двох сигнальних систем: першої — образної, емоційної, і другої — мовної. Відносне переважання першої сигнальної системи характеризує художній тип, другої — мисленнєвий, а однакове їх представлення — середній тип.

Художньому типу властива яскравість образів сприймання, живих вражень, емоцій, а мисленнєвому — перева- абстракцій, логічних міркувань. Належність до художнього типу зовсім не означає слабкості розуму чи дефіциту мисленнєвих здібностей. Просто в таких людей образні компоненти мислення переважають і відіграють суттєву роль.

Якості мисленнєвого типу створюють умови для найсприятливішого розвитку діяльності, пов'язаної з оперуванням абстрактним матеріалом: поняттями, схемами, математичними формулами тощо.

Середній тип поєднує в собі можливості обох типів.

Задатки і здібності

Дитина народжується на світ без психічних властивостей, а лише з можливістю їх набування. У процесі взаємодії з навколишнім природним і суспільним середови-

щем, яка відбувається в різних видах діяльності, виявляються індивідуально-психологічні якості та особливості розумової діяльності.

Однак учені не виявляють одностайності в поглядах щодо прижиттєвого формування здібностей. Одні з них вважають, що у цьому процесі провідну роль відіграє соціальний фактор, а саме, певний спосіб організації діяльності. Інші дотримуються думки, що воно грунтується на психологічних закономірностях, які виявляються в діяльності, але залежать від спадковості. Обидві точки зору сходяться на тому, що здібності формуються у діяльності людини. Але якщо перша підкреслює роль соціального фактора, то друга визнає велике значення біологічного.

Наукова психологія виступає проти наголошування на абсолютній залежності здібностей людини від вроджених біологічних особливостей. Водночас учені зовсім не заперечують вродженість задатків.

Задатки — природжені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, що є природною основою для розвитку здібностей людини.

Як природні успадковані особливості людини вони мають важливе значення для розвитку здібностей, але не визначають їх. Якщо людина навіть із найвидатнішими задатками не буде займатися певною діяльністю, здібності у неї не розвинуться. Задатки багатозначні, тобто на основі одних і тих самих задатків можуть формуватися різні здібності залежно від інтересів індивіда і сфери його діяльності.

Поділяють задатки на два види. Задатки першого виду впливають на змістовий аспект здібностей, другого — лише полегшують чи ускладнюють їх розвиток. До задатків другого виду належать типологічні властивості нервової системи.

Роль задатків у формуванні здібностей ще далеко не з'ясована. Проте вже теперішній рівень знань про будову і функції мозку дав змогу відкинути деякі необґрунтовані припущення. Так, не підтвердилася гіпотеза Ф. Галля про чітку локалізацію здібностей у різних ділянках мозку. Не витримали перевірки практикою і припущення про залежність задатків від розмірів мозку, його маси чи кількості звивин у ньому. Так, за середньої маси мозку дорослої люди 1400 грамів мозок російського письменника Івана Тургенева (1818—1883) мав масу 2012, англійського поета Джорджа-Ноела-Гордона Байрона (1788—1824) — 1800, французького письменника Анатоля Франса (1844—1924) — всього 1017 грамів. А найважчий мозок виявили в однієї розумово відсталої людини.

Найпродуктивнішими нині є гіпотези, які пов'язують задатки з диференціальними особливостями нервових процесів (силою, врівноваженістю, рухливістю) та з парціальними (частковими) особливостями нервової системи, тобто зі своєрідністю типологічних властивостей, які проявляються в одних індивідів у зоровій, других — у слуховій, третіх — у руховій сферах. Тому логічно припустити, що задатки як специфічні морфологічні й функціональні структури підпорядковані загальним біологічним законам і успадковуються. Однак це зовсім не означає, що успадковуються здібності.

Проблему успадкування здібностей намагався вирішити Ф. Гальтон. У 1869 р. у книзі «Спадковість таланту» він опублікував результати своїх багаторічних досліджень багатьох поколінь (трьохсот сімей) відомих суддів, державних діячів, полководців, письменників та музикантів. Учений дійшов висновку, що таланти передаються у спадок. Проте його висновки не містять переконливої аргументації про успадкування здібностей суддями, державними діячами, полководцями і письменниками. Разом із тим було встановлено, що в сім'ї відомого німецького композитора Йоганна-Себастьяна Баха (1685—1750) протягом 250 років (1550—1800) було 57 музикантів, із яких 20 — видатних, в роду австрійського композитора Вольфганга-Амадея Моцарта (1756—1791) — 5 музикантів і т. ін. Мабуть, це було зумовлено успадкуванням певних задатків і суспільними умовами, що сприяли розвитку музичних здібностей.

Аналіз співвідношення задатків і здібностей показує, що хоча розвиток здібностей залежить від природних передумов, які є різними, однак здібності — це не дар природи, а продукт національної і світової історії. Опановуючи досягнення національної і світової культури, особистість формує свої здібності. їх прояв безпосередньо зумовлюють методи і способи формування знань і вмінь, що історично склалися в суспільстві.

Обдарованість і талант

Індивідуальні особливості в здібностях виявляються в тому, до чого особливо здібна людина і як реалізуються в неї здібності.

Обдарованість. Нині обдарованість тлумачать як складне і багатозначне поняття. Так, одні вчені обдарованість розглядають як загальні здібності, що зумовлюють широкі можливості людини для різних видів діяльності, інші — сукупність задатків, що є своєрідними природними передумовами здібностей. Іноді цим терміном позначають індивідуальну характеристику пізнавальних можливостей і здібностей до учіння. Найчастіше цей термін використовують при характеристиці дітей.

Обдарованість — високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей, що є передумовою творчих досягнень.

Існує кілька типів індивідуальної обдарованості: ***раціонально-мислительний*** — необхідний ученим, політикам, економістам; ***образно-художній*** — дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам; ***раціонально-образний*** — історикам, філософам, учителям; ***емоційно-почуттєвий*** — режисерам, літераторам тощо.

Обдаровані діти — діти, які рано виявляють певні здібності та у своєму розвитку набагато випереджують своїх ровесників. Так, російський композитор Микола Римський-Корсаков уже з дворічного віку добре розрізняв музичні мелодії. Моцарт у три роки грав на клавесині, а в чотири почав писати музику. Рано виявився малярський і поетичний хист і у Шевченка. Російський поет Олександр Пушкін писав вірші в дев'ять років, а Леся Українка (1871—1913) у тринадцять друкувала свої поезії.

Уже в ранньому віці обдарованим дітям властива підвищена пізнавальна активність, яка забезпечує мимовільне пізнання навколишнього світу. Вони є справжніми маленькими трудівниками, які відчувають задоволення від праці. Проте ця категорія дітей неоднорідна. Серед них є малюки з прискореним розумовим розвитком, з ранньою розумовою спеціалізацією та з деякими ознаками непересічних здібностей.

Обдаровані діти з прискореним розумовим розвитком (вундеркінди) часто вже в два-три роки виявляють велику розумову активність. Вони рано навчаються читати і рахувати, ерудованіші за однолітків, у школі швидше засвоюють матеріал, а тому закінчують її раніше, ніж ровесники.

Обдаровані діти з ранньою розумовою спеціалізацією мають підвищений інтерес до певної галузі знань. В основному помітний він у підлітковому віці.

Обдаровані діти з деякими ознаками непересічних здібностей не виділяються серед ровесників високими успіхами у навчанні. Проте в них дуже добре розвинуті деякі пізнавальні процеси (пам'ять, уява, спостережливість), що є потенційними ознаками обдарованості і які згодом можуть розвинутися у спеціальні здібності.

Вивчення обдарованих дітей дало змогу встановити суттєві ознаки, які утворюють структуру розумової обдарованості. До них належать:

- велика уважність і зібраність, постійна готовність до напруженої праці;
- переростання готовності до праці в нахил, любов до праці, потребу.
- швидкість розумових процесів, підвищення здатності до аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової праці.

Специфіка обдарованості кожної дитини полягає в спрямованості інтересів. Подальший розвиток здібностей такої дитини відбувається в конкретній діяльності.

Талант. Вищий прояв розвинутих здібностей нерідко називають талантом.

Талант (гр. talanton — вага, міра, рівень здібностей) — поєднання високорозвинутих спеціальних здібностей, яке дає людині змогу створювати такі продукти діяльності, що виділяються своєю новизною, досконалістю і мають високу суспільну значущість.

Жодна ок ремо взята здібність не може бути талантом, навіть якщо вона яскраво виражена і має високий рівень розвитку.

Як і здібності, талант є лише можливістю для набуття високої майстерності й великих успіхів у творчості, а творчі досягнення залежать від суспільно-історичних умов життя людей. Щоб досягти високої майстерності, необхідно багато працювати. Талант виявляється тільки в наполегливій творчій праці. Люди, які досягли високого рівня майстерності і всесвітнього визнання, були титанами праці. Так, англійський природодослідник Чарлз Дарвін (1809—1882) понад 30 років збирав наукові матеріали для своєї книги «Походження видів». Американський учений Томас Едісон (1847—1931), працюючи над створенням електричної лампочки, провів до 6000 дослідів лише над обвугленням нитки розжарювання. Французький письменник Оноре де Бальзак (1799—1850) по 12 і більше разів переписував свої твори.

Здебільшого талановиті люди мають не одну, а кілька високорозвинутих здібностей. Наприклад, Микола Амо-

сов (1913—2002) був видатним хірургом, кібернетиком і письменником. Основою його успіху стала систематична, творча і напружена праця. Адже саме в ній найчастіше виникають моменти творчого піднесення, які називають *натхненням,* саме у таких станах талановиті люди сягають небувалих злетів своєї діяльності. Російський художник Ілля Рєпін (1844—1930) стверджував, що натхнення — це нагорода за каторжну працю. Російський композитор Петро Чайковський (1840—1893) зазначав, що натхнення — це такий гість, який не любить відвідувати лінивих.

Пробудження таланту залежить не тільки від наполегливої і систематичної праці індивіда. Воно зумовлено потребами суспільства. Те, які саме здібності матимуть найсприятливіші умови для свого повноцінного розвитку, залежить і від потреб епохи та особливостей конкретних завдань, які стоять перед певною спільнотою.

Геніальність. Геніальність — поєднання талантів, реалізовуючи які, особистість залишає неабиякий слід в історії людства.

Геніальність (лат. genialis — властивий генієві, плідний) — найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення.

Талановиті люди відрізняються від геніальних величчю і суспільною значущістю проблем, які вони вирішують. Геній — дуже рідкісне явище. Виражаючи потреби суспільства, він творить самостійно й оригінально, шукаючи відповіді на такі питання, яких інші люди часто й не помічають. Своєю діяльністю геній сприяє прогресивному розвитку всього суспільства.

Таку роль в історії вітчизняної науки і культури відіграла творчість М. Ломоносова, О. Пушкіна, Т. Шевченка, Д. Менделєєва, І. Павлова та ін. Геніям властива надзвичайна творча активність, бережливе ставлення до культурних надбань минулого і водночас — рішуче подолання застарілих поглядів і традицій. Вони усвідомлюють швидше за інших людей найактуальніші проблеми свого часу і силою свого розуму знаходять нові шляхи їх вирішення.

Генії є і титанами праці. Т. Едісон стверджував, що геній — це 1 відсоток таланту і 99 відсотків праці. Подібну думку висловлював Л. Толстой.

Отже, здібності — це внутрішні умови розвитку людини, які формуються на основі задатків під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім

• і редовищем. Як індивідуально-психологічні особливості їй пі и не можуть бути протиставлені іншим властивостям особистості — якостям розуму, особливостям пам'яті, емоційним властивостям тощо.

Запитання. Завдання

1. Який зв'язок існує між здібностями та знаннями, навичками і вміннями?
2. Чи впливають вроджені задатки на майбутні здібності людини?
3. Чому яскраво виражені здібності у дитини нерідко зникають із віком?
4. Які особливості здібностей виявлялися в тому, що геніальний Ейнштейн часто забував день народження своїх дітей?
5. Чим можна пояснити, що геніальні люди не завжди були визнані за їх життя?
6. Прокоментуйте вислів «Талант робить те, що може, а геній — те, що повинен».
7. Чим відрізняються між собою обдарованість, талант і геніальність?
8. Поясніть, чи можна за результатами виконаної діяльності судити про здібності людини.
9. Чи визначають вроджені задатки вид майбутніх спеціальних здібностей?
10. Прочитайте притчу і поясніть, якими повинні бути умови, щоб людина могла розвинути свої задатки і перетворити їх на здібності:

«Дуже допитливий чоловік хотів з'ясувати, хто був найвидатнішим полководцем усіх часів і народів. Йому сказали, що найкращий уже помер і піднісся на небо. Біля райських воріт чоловік звернувся до апостола Петра з проханням допомогти в пошуках. Апостол вказав на душу, яка стояла неподалік.

— Вибачте, цього чоловіка я знав у земному житті. Він був шевцем.

— Правильно. Але якби він став полководцем, то, без сумніву, перевершив би всіх».

Література

Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд// Вопросы психологии. — 1995. — № 1.

Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. — М., 1977.

Барков В. І., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини. — К., 1991.

Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. — К., 1993.

Дружинин В. **Н.** Психология общих способностей. — М., 1995.

Загальна психологія/ О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 1999.

Колінець Г. Г. Індивідуально-психологічні особливості дослідницьких здібностей старшокласників// Наукові записки ТДПУ. — Серія 3. Педагоп ка і психологія. — № 3. — Тернопіль, 1997.

Костюк Г. **С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особи стості. — К., 1989.

Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьни ков. — М., 1968.

Лейтес Н. **С.** Умственные способности и возраст. — М., 1971.

Рубинштейн **С.** Л. Основы общей психологии. — М., 1989.

Теплое Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.

* * *

Психологічні знання потрібні кожній людині на всіх етапах її життя. Передусім вони необхідні для глибшого пізнання себе, своїх потенційних можливостей, а також розуміння інших людей. Вони допомагають людині правильно організовувати роботу над собою. На цих знаннях грунтується пізнання сенсу життя і розуміння тих складних соціально-психологічних проблем, які прагне вирішити суспільство.

Вивчення психології необхідне для фахового зростання, оволодіння новою технікою, налагодження гармонійних стосунків у трудовому колективі, формування в ньому належного морально-психологічного клімату. Про її важливість свідчить рішення ЮНЕСКО оголосити XXI століття століттям психології.

Без знання психологічних особливостей становлення і розвитку особистості неможливо виховувати підростаюче покоління. Тому психологія є основою для опанування педагогіки.

Основи педагогіки

Загальні засади педагогіки

1.1. Педагогіка як наука

Виховання і навчання підростаючого покоління, підготовка його до дорослого життя завжди були одним із найважливіших завдань спільноти. Досвід формування особистості молодої людини передавався з покоління в покоління, збагачувався новими здобутками, систематизувався. З часом із усієї сукупності знань про особливості та шляхи успішного виховання і навчання виокремилася наука педагогіка.

Предмет, основні категорії, функції і завдання педагогіки

Педагогіка є комплексною наукою, яка об'єднує, синтезує дані природничих і суспільних наук, що стосуються процесів виховання, навчання і розвитку особистості.

Педагогіка — сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості.

Термін «педагогіка» походить від давньогрецьких слів *pais (paidos)* — дитя і *ago* — веду. У Давніх Вавилоні, Єгипті, Сирії «пайдагогос», тобто вчителями-**ІІМ**хователями, найчастіше були жерці, а в Давній Греції - найрозумніші, найталановитіші вільнонаймані

громадяни. їх називали «педононами», «педотрибами», «дидаскалами», «педагогами». У Давньому Римі цю роботу доручали найосвіченішим державним чиновникам, які багато мандрували, знали іноземні мови, культуру і звичаї різних народів. Так, Марк Фабій Квінтіліан (прибл. 35—96) відкрив у Римі власну риторичну школу, де навчав ораторському мистецтву. Згодом ця школа стала державною, а Квінтіліану було призначено платню з імператорської скарбниці.

В епоху середньовіччя педагогічною діяльністю займалися переважно священики, ченці. У міських школах та університетах могли викладати і люди, які не мали духовного сану.

«Майстрами» називали педагогів у Давньоруській державі. Спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів не існувало. Ними були і дяки, і піддячі, і священики, і мандрівні дидаскали — «школярі-книжники».

Предмет педагогіки. Науковий інтерес педагогіки зосереджений на дослідженні сутності, закономірностей навчання і виховання людини у процесі її підготовки до самостійного життя і праці. Цією проблематикою окреслений предмет педагогіки як науки.

Предмет педагогіки — навчально-виховна діяльність, що здійснюється в закладах освіти людьми, уповноваженими на це суспільством.

Виховання як суспільне явище виникло на перших етапах розвитку суспільства. Його функції спільні для всіх суспільно-економічних формацій (передавання нагромадженого досвіду, необхідних знань, піклування про здоров'я, розвиток фізичних сил і т. ін.). Але його цілі, зміст, форми і методи історично змінні і визначаються умовами життя та виробничою діяльністю дорослих. Тип виховання залежить від особливостей суспільно-історичної формації.

У первісному суспільстві виховання здійснювалось головним чином у процесі праці, в різних обрядах, іграх і було спрямоване на фізичний розвиток підростаючих поколінь, опанування ними трудових умінь і навичок. Виховання ще не було самостійною специфічною діяльністю, не існувало тоді й спеціальних виховних установ для дітей і молоді. Перший досвід виховання узагальнювався у формі життєвих правил, які старше покоління передавало молодшому. Так, у деяких народів хлопчиків змалку привчали до мисливства, риболовства, а дівчаток — до домашніх робіт.

У рабовласницьку епоху знатні й багаті люди отримупили різнобічне для свого часу виховання в різних м.пгіально-виховних закладах. Тут їх готували до того, ***щоб*** вони були спроможні утримувати завойоване, тобто були сильними і спритними, володіли зброєю, і водночас могли насолоджуватися мистецтвом і науками. Дітей рабів готували до різних видів обслуговуючої та важкої фізичної праці.

За феодалізму виховання було становим. Нащадки феодалів отримували лицарське, переважно військово-фізичне виховання, для того щоб за допомогою зброї розширювати свої володіння і тримати в покорі кріпаків. Духовенство давало своїм дітям релігійно-церковне виховання. Діти кріпаків здебільшого виховувалися в сім'ях, діти ремісників фахову підготовку проходили спершу в межах домашнього виробництва, а згодом — у цехах і цехових школах. Для дітей купців існували гільдійські школи.

Нині кожна країна має власну виховну систему, засновану на національних традиціях, на яку впливають рівень розвитку науки, техніки і культури, політична система. Загалом, у сучасних демократичних суспільствах виховання покликане формувати законослухняного індивіда, що поважає закони і норми моралі демократичного суспільства, знає свої права та обов'язки і відповідально ставиться до їх виконання.

Отже, навчально-виховна діяльність, яка здійснюється у суспільстві на всіх етапах його історичного розвитку, і є предметом педагогіки як науки.

Основні категорії педагогіки. Як і кожна наука, педагогіка має свій понятійний апарат, тобто систему педагогічних понять, які виражають наукові узагальнення. Ці поняття називають *категоріями педагогіки*. До основних категорій педагогіки належать «виховання», «освіта» й «навчання».

Виховання — цілеспрямований та організований процес формування особистості.

У педагогіці поняття «виховання» вживають у широкому соціальному, в широкому педагогічному, вузькому педагогічному та в гранично вузькому педагогічному значеннях.

Виховання в широкому соціальному значенні охоплює весь процес формування особистості, що відбувається під впливом навколишнього середовища, життєвих обставин, умов суспільного ладу. Стверджуючи, що «виховує жит-

тя», мають на увазі саме це значення поняття «виховання». Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою і конфліктною, особистість може не тільки формуватися під впливом середовища, а й деформуватися під впливом антисоціальних явищ чи, навпаки, загартовуватись у боротьбі з труднощами, виховувати в собі стійкість за несприятливих зовнішніх обставин.

Виховання в широкому педагогічному значенні полягає у формуванні особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яка базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді.

Виховання у вузькому педагогічному значенні — цілеспрямована виховна діяльність педагога з метою досягнення конкретної мети в колективі учнів (наприклад, виховання здорової громадської думки).

Виховання у гранично вузькому значенні розглядається як організований процес взаємодії вихователя і вихованця, спрямований на формування певних якостей особистості, на управління її розвитком.

Справжнє виховання завжди є глибоко національним за своєю суттю, змістом, характером. «Національне виховання, — на думку української письменниці і педагога Софії Русової (1856—1940), — забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...»

Національне виховання — виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості та духовності. Воно духовно відтворює у підростаючому поколінні народ, увічнює в ньому як самобутнє, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй. Національне виховання тісно пов'язане з етнізацією.

Етнізація — наповнення виховання національним змістом, що забезпечує формування в особистості національної свідомості.

Поняття «національне виховання» ширше за змістом, ніж поняття «етнізація», бо воно передбачає формування у підростаючого покоління не тільки суто національних рис, а й загальнолюдських.

У процесі виховання людина, зростаючи, формуючись, набуває якостей, властивих певній соціальній спільноті,

і .пі іншому суспільству, прилучається і до загальнолюдських цінностей. Усе це свідчить про становлення її як •типового суб'єкта, що є наслідком процесу соціалізації.

('оціалізація — процес перетворення людської істоти пі суспільного індивіда, утвердження його як особистості, 1.1 і учення до суспільного життя як активної, дієвої сили. Поняття «соціалізація» майже збігається з поняттям •ипхования» в широкому соціальному значенні.

На певному щаблі суспільного розвитку частиною виЮВання в широкому соціальному значенні стає освіта.

Освіта — процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, набуття умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших рис особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.

Основним шляхом і засобом здобуття освіти є навчанNа. в процесі якого реалізуються цілі освіти.

Навчання — цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння й навички.

У живому педагогічному процесі всі педагогічні каIIторії взаємопов'язані та взаємозумовлені. Як у широкому соціальному, так і в широкому педагогічному значенні виховання охоплює навчання та освіту. Закономірністю навчального процесу є виховуючий характер кавчання.

Складність і багатогранність педагогічного процесу зумовлені і багатофункціональністю педагогіки.

Функції педагогіки. Педагогіка як наука виконує кілька функцій.

1. Дослідження законів і закономірностей педагогічних явищ і процесів.

У педагогіці сформульовано такі головні педагогічні закони:

— засвоєння підростаючим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідна умова входження и суспільне життя, спадкоємності поколінь, життєзабезпечення суспільства, окремого індивіда і розвитку здібностей кожної особистості;

— обов'язкова відповідність змісту, форм, методів навчання і виховання вимогам розвитку виробничих сил суспільства;

— неминучість виховних наслідків у процесі взаємодії дітей зі світом у різноманітних життєвих ситуаціях, подіях, процесах, конфліктах;

— формування дитячої особистості через її активний самовияв і самоствердження в діяльності, спілкуванні.

До закономірностей педагогічних явищ належать виховуючий характер навчання; взаємозв'язок і взаємозумовленість розвитку і виховання; вирішальний вплив діяльності людини на формування її особистості та ін.

2. Теоретичне обґрунтування змісту, принципів, методів, форм навчання і виховання.

Ця функція передбачає розкриття змісту й технології реалізації конкретних принципів навчання і виховання, використання певного методу виховання залежно від віку школяра та ін.

3. Вивчення передового педагогічного досвіду і створення на його базі педагогічної теорії.

Ідеться про виявлення передового і новаторського педагогічного досвіду педагогічних колективів і окремих педагогів, умов і причин успішності та ефективності їхньої діяльності, підготовку відповідних методичних матеріалів, педагогічних рекомендацій.

4. Експериментальні дослідження педагогічної діяльності.

^Мета таких досліджень — побудова на їх основі моделей реформування педагогічної діяльності, втілення досягнень педагогічної науки в практику діяльності закладів освіти з метою її вдосконалення.

5. Вироблення педагогічної техніки.

Педагогічна техніка — стиль поведінки і спілкування вчителя з учнями (як і де вчитель має стояти в класі, як йому слід говорити, жестикулювати й артикулювати тощо). Виробленню її сприяють постійні вправляння, автотренінг, самоконтроль. Сутність функцій педагогіки виявляється у практичному спрямуванні процесу навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління.

Завдання педагогіки. На всіх етапах розвитку головним завданням педагогіки була організація навчально-виховного процесу відповідно до потреб історичної доби, національних особливостей народу. Це налаштовувало теоретиків і практиків педагогічної справи на розроблення оптимальних форм і методів, відповідного методичного оснащення цього процесу.

На сучасному етапі головними завданнями педагогіки є: вдосконалення змісту освіти; вироблення принципово нових засобів навчання і навчального обладнання; модернізація існуючих форм та методів навчання і виховання; оптимізація політехнічної підготовки учнів; демократизація і гуманізація діяльності середньої та вищої

Шкіл. Здебільшого ці завдання пов'язані з новими загальна півілізаційними процесами, найхарактернішим серед ні.их є глобалізація, динамічним розвитком комунікативних засобів і технологій (інформатизація).

Завдання сучасної української національної педагогіки розкриті в «Концепції реформування педагогічної науки її Українській державі». На *загальнодержавному рівні* пріоритетним напрямом педагогічних досліджень є подоїлиня кризової ситуації в галузі виховання і навчання підростаючих поколінь; вироблення стратегії розвитку і «віти, сучасних кваліфікаційних характеристик, нових пеки огічних технологій; відродження й розбудова системи дошкільного виховання і загальноосвітньої школи; удосконалення професійної підготовки фахівців, національних наукових і науково-педагогічних кадрів.

Пріоритетним напрямом педагогічних досліджень •*алузевого рівня* є реалізація державної політики в галуВІ освіти та вироблення наукових основ задоволення Освітніх потреб українського народу. Це передбачає фундаментальні та прикладні творчі пошуки з проблем теорії та методики освіти, українського підручникознавства, педагогічної деонтології, школознавства, наукової організації педагогічної праці, порівняльної педагогіки, вуіінської педагогіки, педагогіки українознавства, педагогіки національних дитячих і молодіжних об'єднань. Одним з основних завдань є відродження національної загальноосвітньої школи загалом і елітарних закладів (гімназій, ліцеїв, коледжів) зокрема. Актуальними є визначення, обґрунтування та апробування державного стандарту загальної середньої освіти в Україні, різноманітних засобів і нових інформаційних технологій його пауково-методичного забезпечення; піднесення ефективності навчально-виховного процесу у всіх типах закладів освіти. Не менше значення має створення нового покоління шкільних і вузівських навчальних програм, підручників і посібників.

Регіональний рівень охоплює проблеми місцевого значення, які виникають у процесі виконання педагогічної місії сім'єю, дитячими садками, роботи шкіл і позашкільних закладів.

Отже, педагогіка виконує різноманітні завдання як на загальнодержавному, так і на галузевому й регіональному Іїїпнях, спрямовані на забезпечення навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління.

Становлення і розвиток педагогіки

Виникнення педагогіки зумовлене потребою суспільства в ефективній підготовці підростаючого покоління до життя. У своєму розвитку вона подолала такі стадії: народна педагогіка, духовна педагогіка, світська педагогіка.

Народна педагогіка. Термін «народна педагогіка» уперше вжив український письменник, культурний діяч, педагог Олександр Духнович (1803—1865) у підручнику «Народна педагогия в пользу училищ и учителей сельских».

Народна педагогіка — галузь педагогіки, що охоплює накопичений віками народний досвід, погляди на мету, завдання, засоби і методи виховання та навчання підростаючого покоління.

Якщо народна педагогіка охоплює емпіричні педагогічні знання без вказівки на їх походження, то етнопедагогіка пов'язана з конкретною етнічною належністю педагогічних традицій. Отже, педагогіка виконує різноманітні завдання як на загальнодержавному, так і на галузевому й регіональному рівнях, спрямовані на забезпечення навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління. Етнопедагогіка досліджує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей певного народу в сучасній науково-педагогічній практиці, способи поєднання народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою; аналізує педагогічне значення явищ народного життя і визначає їх відповідність сучасним завданням виховання. Етнопедагогіка є складовою народознавства й водночас — педагогіки народознавства.

Народознавство — у вузькому значенні (етнографія) є наукою про походження й розселення народу, його культуру» побут, традиції, звичаї, обряди; у широкому значенні — сукупністю сучасних наук про певний народ, його культуру, історію, духовність.

Педагогіка народознавства — напрям сучасної педагогіки, який вивчає шляхи та засоби практичного засвоєння учнями культурно-історичних надбань минулих поколінь: традицій, звичаїв, обрядів свого народу.

Невід'ємними складовими народної педагогіки є родинна педагогіка, педагогічна деонтологія, педагогіка народного календаря.

Родинна педагогіка — складова народної педагогіки, в якій зосереджено знання й досвід щодо створення і збереження сім'ї, започатнування та продовження сімейних традицій (трудових, моральних, мистецьких).

Родинна педагогіка сприяє формуванню в дітей любо-
III до матері і батька, бабусі і дідуся, поваги до пам'яті померлих.

Актуальні для сучасної педагогіки питання стосунків між вихователями і вихованцями розглядає педагогічна деонтологія.

Педагогічна деонтологія (гр. deontos — належне, потрібне, необхідне) — народні знання про виховні обов'язки батьків перед дітьми, вчителів перед учнями, вихователів перед вихованцями, про етичні норми, необхідні для виконання педагогічних функцій.

Значні виховні можливості закладено в педагогіці народного календаря, який попри певні універсальні особливості закорінений у буттєвий досвід кожного народу.

Педагогіка народного календаря — складова народної педагогіки, що передбачає виховання дітей та молоді шляхом залучення їх до сезонних робіт, підтримання звичаїв, участі у святах і обрядах.

Великі потенційні можливості національного виховання, зокрема формування патріотичних рис, має педагогіка, джерелом якої є історична пам'ять про оборонців рідної землі, традиції формування мужнього воїна — захисника вітчизни. У контексті педагогіки українського народу нею є козацька педагогіка.

Козацька ***педагогіка — педагогіка українського народу, спрямована на формування мужнього громадянина (козака-лицаря) з яскраво вираженою українською національною свідомістю, твердою волею і характером.***

Новий сплеск інтересу до надбань козацької педагогіки стався з набуттям Україною державної незалежності.

Духовна педагогіка. Духовна педагогіка найбільшого розвитку набула в епоху середньовіччя, коли церква монополізувала духовне життя суспільства, спрямовуючи виховання в релігійне річище. Педагогічна думка, яка до того часу розвивалася на ґрунті філософії, стала елементом теології (богослов'я). У церковних і монастирських школах на Заході, у мусульманських мектебах (початкових школах) на арабському Сході, у школах брахманів

(жерців) у Індії виховання набуло яскраво вираженого теологічного характеру.

Духовна педагогіка — галузь педагогічних знань, що передбачає пріоритет релігії у вихованні й навчанні особистості.

Значний внесок у розвиток духовної педагогіки зробили християнські теологи, філософи та церковні діячі Квінт Септимій Флоренс Тертулліан (прибл. 160—222), Августин (Блаженний) Аврелій, Фома Аквінський (1225—1274).

Питанням релігійного виховання великого значення надавав чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592—1670). Він писав, що людина в цьому світі має три завдання: бути розумною, володарювати над іншими створіннями на землі, бути образом Божим. Відповідно індивід повинен розвинути в собі три якості: освіченість, моральність, релігійність.

К. Ушинський також наголошував на зв'язку духовної і світської педагогіки, релігійного і світського виховання. За його словами, є тільки один ідеал досконалості, перед яким схиляються всі народи, — це ідеал, що подає християнство. Воно дає життя і вказує найвищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом світла й істини. Це невгасимий світоч, що йде вічно, як вогненний стовп у пустелі, попереду людини і народів, за ним повинен прямувати розвиток кожної народності і будь-яке істинне виховання, що йде разом з народністю.

Повернення до основ релігії є важливою гранню соціального життя в Україні на рубежі XX—XXI століть. Вплив духовної педагогіки на вітчизняну педагогічну думку виявляється в акценті на етичні орієнтації, що базуються на принципах свободи й унікальності особистості, альтруїстичних цінностях, увазі до внутрішнього світу особистості, вихованні моральних чеснот.

Світська педагогіка. Своїм корінням вона сягає педагогічних пошуків давнього світу. У Давніх Китаї, Індії, Греції, Римі було зроблено перші спроби узагальнити досвід виховання, сформулювати основні педагогічні ідеї. Саме на той час припадають перші педагогічні міркування щодо проблеми співвідношення політики і виховання, особистості й держави, а також про цілі, зміст і правила виховної діяльності.

Вагомий внесок у розвиток світської педагогічної думки зробили давньогрецькі філософи. Так, Демокріт

вважав, що людину формує передусім життєвий досвід. Сократ і Платон обстоювали думку, що для формування людини необхідно пробудити в її свідомості те, що в ній закладено від народження. Учень Платона Арістотель обґрунтував залежність мети і засобів виховання від політичних завдань держави. Джерелом пізнання він визнавав матеріальний світ, не відкидаючи при цьому ідеї перводуховного, Творця світу. Твір давньоримського філософа і педагога Марка Квінтіліана «Про виховання оратора» упродовж тривалого часу був основним посібником з педагогіки, за яким навчали в усіх риторичних школах.

В епоху Відродження в багатьох країнах Європи набуті значного поширення гуманістичні ідеї. їх пропагували видатні філософи-гуманісти, письменники, педагоги Шторіно да Фельтре (1378—1446) в Італії, Луїс Вівес (1492—1540) в Іспанії, Франсуа Рабле (1494—1553) і Мітель Монтень (1533—1592) у Франції, Еразм Роттердамський (1469—1536) у Голландії. Гуманісти проголосили людину найвищою цінністю і стверджували, що її всебічного розвитку можна досягти вихованням.

До надбань світської педагогіки належить і доробок Я.-А. Коменського. У своїй головній книзі «Велика дидактика», яка містить засади світської педагогіки, Коменський з позиції гуманізму трактує основні педагогічні категорії — «виховання», «навчання» й «освіта» — як процеси, що відбуваються відповідно до законів природи й залежать від особливостей дитини. У численних його працях окреслено всі найважливіші питання педагогічної науки, яку він розглядав як науку про виховання дитини. Запропоновані Я.-А. Коменським принципи, методи, форми навчання стали підґрунтям багатьох педагогічних теорій, чимало його ідей актуальні й нині.

Англійський філософ і педагог Джон Локк у своїй праці «Думки про виховання» основну увагу приділяє проблемі виховання джентльмена — людини, в якій поєднуються високоосвіченість із діловими якостями, тверді моральні переконання з відповідними манерами поведінки.

Французькі матеріалісти й просвітники XVIII ст. Дені Дідро (1713—1784), Клод-Адріан Гельвецій (1715—1771), Поль-Анрі Гольбах (1723—1789), Жан-Жак Руссо (1712—1778) єдиним джерелом знань, розвитку інтелекту, моральних сил та естетичних уподобань дитини вважали чуттєвий досвід, обстоювали ідею природовідповідності у вихованні.

Демократичні ідеї французьких просвітників розвинув видатний швейцарський педагог Йоган-Генріх Песталоцці (1746—1827). Головне завдання виховання він також убачав у розвитку здібностей людини відповідно до законів природи, теоретично обґрунтував доцільність поєднання праці та навчання. Пропагуючи принципи наочності, поступовості й послідовності у навчанні, Песталоцці створив методику елементарного навчання.

Значний внесок у розвиток світської педагогіки зробив німецький педагог Йоган-Фрідріх Гербарт (1776—1841). Йому належать ідеї чотириступеневої структури уроку, поєднання навчання з вихованням. Для втілення у життя своїх ідей Гербарт створив систему вправ, спрямованих на розвиток дитини.

Знаний німецький педагог Фрідріх-Адольф-Вільгельм Дістервег (1790—1866) виступав проти авторитарного виховання, обстоював усебічний гармонійний розвиток людини, вивчав внутрішні суперечності педагогічних явищ, сформулював принципи відповідності виховання природі та культурі народу, самодіяльності у вихованні й навчанні.

Світська педагогічна думка в Україні. Перші пам'ятки української світської педагогічної літератури з'явилися в часи Київської Русі. Це «Палеї», «Златоусты», «Ізмарагд», «Пчела», «Злата матиця» та ін. «Ізборник Святослава» (1076), наприклад, містить поради, як краще вчити дітей читати: не поспішати, а роздумувати, про що пишеться в книзі, що означає кожне слово, перечитувати окремі її розділи і т. ін.

У «Повчанні Володимира Мономаха дітям» (1096) відомий державний діяч висловлював переконаність у необхідності виховання у дітей любові до Батьківщини, праці, милосердного ставлення до дітей-сиріт і жінок-удів, розвитку поваги до навчання, прагнення до освіти.

Загалом, у Київській Русі педагогічна система передбачала виховання любові до рідної землі, гуманного ставлення до людини, дисциплінованості, поваги до старших, сумлінності у праці, мужності, хоробрості, терпимості та релігійності.

Однією з найдавніших пам'яток педагогічної думки XV—XVII ст. є «Домострой». Ґрунтувався він на принципах народної педагогіки, у якій суворість і вимогливість поєднувалися з піклуванням про дитину, вихованням почуття громадянського обов'язку. Поряд із настановами виховувати у дітей мужність, працьовитість,

• ·і•/×• і..півість тощо у «Домострої» йшлося про доцільність фі пічних покарань: «Любя сына своего, учащай ему рами .. сокруши ему ребро». Утім, попри численні згадки про такі методи в багатьох творах, фізичні покарання не 1.1 пі великого поширення в українських школах, на відміну від західноєвропейських.

У XVI—XVII ст. передові педагогічні думки втілюються у діяльності українських братств. Основою навчаи.по-виховного процесу в них були православні цінності і в патріотизм, що стало противагою тодішній освітній по-Іпиці польської шляхти та католицької церкви, яка і прямовувалася на національне і соціальне поневолення українського народу.

Великий вплив на розвиток національної світської педагогіки мали ідеї видатного українського філософа, письменника і педагога Григорія Сковороди (1722—1790). На його думку, світ і людина мають духовну основу. Усі люди народжуються талановитими, але кожен талановитий по-своєму. Тому освіта й виховання мають іо помогти пізнати себе, бо тільки завдяки цьому можна стати щасливим, служити людям і Вітчизні. Філософ був переконаний, що у кожній людині може виявлятися як «добра», так і «зла» воля. У суспільстві ж головне — гармонія частин. Коли вони «отступают от того, к чему оные свои хитрецом сделаны», тоді настає «суета сует» і починають виявляти «злу» волю «гогочущі», «лукаві», «алчні», «змієві», «крокодилові», «мавпячі» індивіди. Тому багато зусиль слід докладати для розвитку в родині й державі «духу сродности». Метою виховання є такі риси, як природність, суверенність і внутрішня свобода людини. А найкраща форма виховання — особистий приклад.

Новими ідеями збагатили вітчизняну світську педагогіку видатні мислителі й письменники XIX ст. — Іван Котляревський (1769—1838), Тарас Шевченко (1814—1861) та ін. Гостро критикуючи просвітницьку політику уряду царської Росії, вони обстоювали ідеї виховання всебічно розвиненої людини (з багатогранними знаннями і високими моральними якостями), трудівника, патріота, борця за свободу народу. Т. Шевченко уклав підручник для недільних шкіл — «Букварь Южнорусский», який так і не було допущено в українські школи.

Особливе місце в розвитку педагогічної теорії належить видатному вітчизняному вченому Костянтину Ушинському. Його педагогічні погляди викладено в праці «Лю-

дина як предмет виховання» і втілено у підручниках «Рідне слово» і «Дитячий світ», за якими навчалося не одне покоління дітей.

Значну роль у розвитку педагогічної думки і практичному вирішенні багатьох проблем виховання відіграв видатний український педагог Антон Макаренко (1888—1939). Він розробив і реалізував на практиці принципи створення дитячого колективу і педагогічного керівництва ним, методику трудового виховання, виховання свідомої дисципліни. Педагогічні ідеї Макаренка було втілено у діяльності виховних установ, якими він керував, у його книгах «Педагогічна поема», «Прапори на баштах», багатьох наукових і публіцистичних працях.

Розвитку педагогічної науки сприяла діяльність відомого педагога Василя Сухомлинського (1918—1970), який протягом чверті століття керував школою в с. Павлиш на Кіровоградщині. Його публіцистичні, наукові праці, найпомітніші серед яких — «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Як виховати справжню людину», є своєрідним осмисленням суті й завдань виховання, ролі сім'ї та школи в цьому процесі, розкривають особистий педагогічний досвід автора.

В українській національній педагогіці важливе місце посідає спадщина видатного педагога Григорія Ващенка (1878—1967). У своїй праці «Виховний ідеал» він усебічно обґрунтував таку важливу мету тогочасної української національної школи, як формування виховного ідеалу. Цінним є і його підручник для педагогів «Загальні методи навчання», в якому детально проаналізовано філософсько-психологічні основи навчально-пізнавальної діяльності дітей, принципи і методи навчання, шляхи активізації пізнавальних зусиль учнів у процесі використання різних методів навчання. «Головна заслуга цього педагога, — на думку Анатолія Погрібного, — полягає у створенні національної педагогіки, яка відповідає ментальності, історичній місії, потребам державного будівництва українського народу».

Звільнившись від партійної опіки, марксистсько-ленінської ідеології, утисків тоталітарного режиму, нині українська національна педагогіка відроджується на принципах демократії та гуманізму. В ній окреслилися нові напрями:

— педагогіка співробітництва — передбачає спільну діяльність учителя й учня, що ґрунтується на взаєморозумінні, єдності їхніх інтересів і прагнень, метою якої є особистісний розвиток школярів у процесі навчання й виховання;

— особистісно орієнтована педагогіка — покликана максимально наблизити зміст і методику навчально-виховного процесу до інтересів, нахилів, потреб і життєвих цілей особистості школяра;

— педагогіка життєтворчості — проголошує необхідність творчого підходу до організації навчально-пізнавальної та позанавчальної діяльності школярів;

— педагогіка толерантності — спирається на такий важливий у спілкуванні принцип, як терпимість до чужих думок і вірувань.

Бурхливий розвиток людської цивілізації супроводжується виникненням нових гуманітарних проблем, які стосуються освітньо-виховної сфери. Це потребує посиленої уваги вітчизняної педагогіки до зарубіжної педагогічної теорії і практики, використання їх у вирішенні подібних проблем в умовах нашого суспільства, оптимального поєднання цього зарубіжного досвіду з національними педагогічними традиціями і новаторством.

Джерела педагогіки. Основними джерелами, що збагачують педагогічну теорію і практику, є:

1. *Народна педагогіка,* що відображає народну мудрість і досвід виховання в усній народній творчості: прислів'ях, приказках, піснях, казках, обрядах, звичаях, іграх, загадках, міфах та ін. Вона містить повчання і судження з різних питань виховання і навчання, з налагодження добрих стосунків між людьми тощо.

2. *Педагогічні ідеї і теорії прогресивних педагогів минулого.*

3. *Сучасні педагогічні дослідження,* які збагачують педагогічну думку новими ідеями.

4. *Передовий педагогічний досвід,* різнобічне вивчення та узагальнення якого дає змогу визначити певні наукові факти, закономірності, що живлять нові теорії, концепції, прогнози. Здобуті в процесі вивчення педагогічного досвіду знання стають джерелом розвитку педагогічних наук.

Будучи загальноцивілізаційним феноменом, педагогіка у своєму розвитку використовує надбання різних наук, передусім гуманітарних, її різноманітні системи інколи містять нетрадиційні знання.

Аспекти педагогіки. У процесі розвитку педагогіки структурно виокремилися три її аспекти. По-перше, вона

є наукою, яка має свої об'єкт, предмет, принципи, закономірності. По-друге, це практика, яка допомагає вирішувати складні педагогічні проблеми, що виникають у навчально-виховному процесі. По-третє, педагогіка є мистецтвом, що вимагає творчого натхнення вчителя для досягнення майстерності педагогічного впливу.

У живому педагогічному процесі ці аспекти педагогіки поєднуються. Розкриваючи об'єктивні закономірності виховання і навчання, педагогіка показує шляхи практичного застосування теоретичних тверджень, виступаючи таким чином як прикладна наука. Справжня майстерність педагога, високе мистецтво завжди ґрунтуються на наукових знаннях. У свою чергу, узагальнення досвіду майстерності і мистецтва передових учителів дає змогу педагогічній науці формулювати правила виховання і навчання.

Напрями сучасної зарубіжної педагогіки. Сучасна зарубіжна педагогіка охоплює різноманітні течії, які узагальнено можна звести до філософського, психолого-педагогічного, соціального напрямів.

Філософський напрям. Утворюють його течії педагогіки, що ґрунтуються на філософії неопозитивізму, екзистенціалізму, неотомізму та ін.

Філософія *неопозитивізму,* яка претендує на роль загальнометодологічної основи сучасної науки, оснащує педагогічну теорію гносеологічними установками і методологією наукового пізнання. У межах філософії неопозитивізму було уточнено й систематизовано логічні принципи і методичні основи наукового дослідження, що дає змогу застосовувати математичні методи дослідження в педагогіці. Однак педагоги-неопозитивісти піддають сумніву наявність у процесах навчання і виховання об'єктивних закономірностей, збіднюючи таким чином теорію педагогіки, а спроби дослідження фундаментальних теоретичних проблем вважають «безплідними інтелектуальними спекуляціями» кабінетних теоретиків. Важливим принципом неопозитивістської педагогіки є її деідеологізація, звільнення від зв'язків із загальнофілософськими методологічними основами.

Учені-педагоги, які послуговуються методологією *філософії екзистенціалізму,* виходять із того, що жодних загальнолюдських якостей, ніякої «людської природи» не існує, кожен індивід — унікальний, неповторний. Тому інтерес дослідника має концентруватися на окремій особистості, ЇЇ індивідуальному бутті й свідомості. На думку екзистенціалістів, індивідуальна «внутрішня сутність» дитини майже не доступна для педагогічних впливів. А

тому ефективним у формуванні особистості є лише самотихування. Вони вважають, що дитина має право на свободу вибору знань. Тому цикл предметів, які підлягають вивченню, повинен бути не обов'язковим, а вибраним. Найважливішим для людини є не рівень освіченості, не рівень знань, якими озброїла школа, а вміння «слухати внутрішні імпульси», «пізнавати саму себе».

Представники *педагогіки неотомізму* пропагують ідею головної ролі церкви в організації шкільної справи. Так, французький філософ Жак Марітен (1882—1973) вважав, що формування в громадянина моральної свідомості неможливе без релігійного виховання, адже релігія є основою моралі.

Психолого-педагогічний напрям. Його репрезентує *експериментальна педагогіка*. її представники — німецькі педагоги Вільгельм Лай (нар. 1926), Ернст Мейман (1862—1915) та ін. — запропонували спиратися переважно на експериментальні методи дослідження. Це дало змогу по-новому подивитися на проблему співвідношення педагогічної теорії та практики; розширити зв'язки педагогіки з іншими науками, зокрема з психологією і соціологією; перенести акцент з особистісних на соціально-економічні чинники виховання і навчання дитини.

Соціальний напрям. До цього напряму належить *педагогіка ноосфери, або нового мислення* (французькі філософи П'єр Тейяр де Шарден (1881 — 1955) та Андре Леруа-Гуран (нар. 1911), російський учений-енциклопедист Володимир Вернадський (1863—1945)). Головними завданнями педагогіки ноосфери є:

— гуманістичне виховання, що передбачає формування загальнолюдських цінностей на основі національних;

— екологічне та економічне виховання як підготовка до екологічного та економічного виживання;

— розвиток творчих здібностей кожної людини відповідно до її потенційних можливостей;

— виховання у процесі ознайомлення з шедеврами світової культури;

— інтенсивне вивчення іноземних мов з метою вільного спілкування у світовому масштабі;

— комп'ютеризація освіти.

Ознайомлення з теоретичними доробками зарубіжних педагогів і з практикою організації навчально-виховного процесу в інших країнах дає змогу виявити прогресивні здобутки в зарубіжному досвіді, творчо використовувати їх у навчально-виховній практиці національної школи.

Галузі і міжпредметні зв'язки педагогіки

У процесі історичного розвитку між галузями педагогічних знань склалися різноманітні зв'язки та відношення. Так утворилася система педагогічних наук.

Система педагогічних наук. Сучасна педагогічна наука охоплює до двадцяти галузей, що сформувалися у процесі розвитку педагогічних знань. До них належать загальна педагогіка, вікова педагогіка, корекційна педагогіка, соціальна педагогіка, професійні педагогіки, історія педагогіки і школи, часткові (предметні) методики та ін.

Загальна педагогіка — галузь педагогіки, *що* ***вивчає головні теоретичні й практичні питання виховання, навчання й освіти, досліджує проблеми навчально-виховного процесу.***

її структуру становлять такі розділи: основи педагогіки, теорія навчання та освіти, теорія виховання, теорія управління навчально-виховним процесом.

Вікова педагогіка (дошкільна, шкільна педагогіка, педагогіка дорослих) — галузь педагогіки, що досліджує закони та закономірності виховання, навчання й освіти, організаційні форми і методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп.

В умовах гуманізації освіти важливе значення мають навчання і виховання дітей із певними відхиленнями в розвитку.

Корекційна педагогіка — галузь педагогіки, предметом якої є виховання, навчання та освіта дітей із вродженими чи набутими відхиленнями у фізичному або психічному розвитку.

До неї належать *сурдопедагогіка* (навчання й виховання глухих і глухонімих), *тиф лопед агогіка* (навчання й виховання сліпих і тих, хто має вади зору), *олігофренопедагогіка* (навчання й виховання розумово відсталих і дітей з уповільненим розумовим розвитком), *логопедія* (навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення), *виправно-трудова педагогіка* (перевиховання неповнолітніх і дорослих злочинців).

Наприкінці XX ст. активізувався розвиток соціальної педагогіки.

Соціальна педагогіка —- галузь педагогіки, *що* ***вивчає закономірності та механізми становлення й розвитку особистості в процесі здобуття освіти та виховання в різних соціальних інститутах.***

її предметом є соціально орієнтована діяльність освітім к, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства.

Соціальна педагогіка має кілька розділів: *агогіка* — наука про шляхи запобігання відхилень у поведінці дітей і підI Ітків; *герогіка* — наука про соціально-педагогічні проблеми подей похилого віку; *андрогогіка* — наука про освіту та виховання людини впродовж усього її життя; *віктимологія* — паука про різні категорії людей, які стали жертвами нагпльств та несприятливих умов соціальної організації.

У процесі соціологізації особистості важливого значення набуває засвоєння нею норм, правил поведінки та установок, що визначають виконання ролі представника чоловічої чи жіночої статі у суспільстві. Цим питанням займається *гендерна педагогіка,* яка останнім часом активно розвивається в Україні.

Професійні педагогіки ***— галузі педагогіки, що вивчають особливості, форми і методи навчання людей, які здобувають або мають певний фах (лікувальна, театральна, військова, спортивна педагогіки та ін.).***

Серед галузей педагогіки, зосереджених на педагогічних проблемах дорослих, інтенсивно розвивається педагогіка вищої школи, яка розкриває закономірності навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, специфічні проблеми здобуття вищої освіти.

До системи педагогічних наук належить також історія педагогіки і школи.

Історія педагогіки і школи — галузь ***педагогіки, що вивчає розвиток педагогічних ідей і практику освіти різних історичних епох.***

Окрема група педагогічних наук — часткові (предметні) методики.

Часткові (предметні) методики ***— галузі педагогіки, предметом дослідження яких є закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти всіх типів.***

Інтегруючи напрацювання різноманітних педагогічних галузей, вони концентрують свої зусилля на особливостях опанування знань з конкретного предмета.

Подальший розвиток людської цивілізації, очевидно, буде супроводжуватися формуванням нових галузей педагогічних знань.

Зв'язок педагогіки з іншими науками. Оскільки проблему виховання особистості вивчають різноманітні науки, педагогіка з ними тісно пов'язана.

Міжпредметні зв'язки педагогіки — зв'язки педагогіки з іншими науками, що дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси.

Педагогіка пов'язана із соціологією, етикою, естетикою, психологією, анатомією, фізіологією, гігієною людини тощо.

Зв'язок її з іншими науками має такі аспекти:

— спільність понятійно-категоріального апарату (понять, закономірностей, концепцій, предметів, процесів, критеріїв, методів);

— міжпредметна взаємодія (взаємовплив, взаємопроникнення, інтеграція).

— запозичення ідей інших наук (наприклад, ідею, згідно з якою «людина формується у діяльності» — з філософії), використання їх методів дослідження (зокрема, анкетування — із соціології), творче опрацювання результатів досліджень інших наук (насамперед психології), участь у спільних дослідженнях; замовлення іншим наукам на вивчення певних явищ.

Соціологія, етика, естетика допомагають педагогіці визначити мету виховання, правильно враховувати закономірності людського буття і мислення, надають оперативну інформацію про зміни в науці та суспільстві, коригуючи спрямованість виховання.

Психологія вивчає закономірності розвитку психіки людини, а педагогіка — ефективність виховних впливів, які спричиняють зміни в її внутрішньому світі й поведінці. Тому кожен розділ педагогіки спирається на певний розділ психології.

Анатомія і фізіологія людини дають змогу зрозуміти перебіг основних фізіологічних процесів людського організму та особливості людини як біологічної істоти. Інформація про функціонування вищої нервової діяльності, першої та другої сигнальних систем, розвиток і функціонування органів чуття, опорно-рухового апарату, серцево-судинної та дихальної систем обов'язково враховується у навчально-виховному процесі. Знання вимог до гігієни дітей та підлітків оптимізує зміст заходів щодо зміцнення здоров'я, фізичного розвитку школярів, організації їх трудової діяльності, є важливим чинником організації роботи навчальних та дитячих закладів різних типів.

Зв'язок педагогіки з медициною є умовою розвитку корекційної педагогіки, що розробляє засоби, які дають

ціогу досягти терапевтичного ефекту й полегшити процеси соціалізації дітей із вродженими чи набутими відхиленнями в розвитку, компенсувати наявні дефекти.

Логіка і методи педагогічних досліджень

Педагогіка як наука може розвиватися лише за умови поповнення новими фактами, здобутими у процесі наукових досліджень.

Наукові дослідження є особливою формою процесу пізнання. Це систематичне цілеспрямоване вивчення об'єктів, у якому використовують засоби та методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджувані об'єкти. У педагогіці дослідження поділяють на фундаментальні та прикладні.

Фундаментальні дослідження мають на меті розкрити загальну суть педагогічних явищ, дати наукове обґрунтування педагогічної діяльності.

Прикладні дослідження, враховуючи фундаментальні знання, дають відповіді на питання, що безпосередньо пов'язані з практикою.

Національною доктриною розвитку освіти в Україні окреслено завдання випереджувальної інноваційної розбудови національної системи освіти і науки як основи розвитку особистості, суспільства, нації і держави. На виконання цих завдань Академією педагогічних наук України розроблено «Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні», в яких окреслено актуальні проблеми педагогіки і психології, що вимагають дослідження.

Так, нагальною є потреба здійснення досліджень з методології, філософії освіти, які дадуть змогу обґрунтувати цілі, ідеали освіти, визначити її зміст, на якому вибудовуватиметься тип культури суспільства, формуватиметься нова українська нація.

Актуальними є дослідження теоретико-методологічних проблем виховання, змісту і динаміки цілісного виховного процесу, взаємодії особи, статі, сім'ї, навчального закладу, суспільства, а також дослідження з особистісно орієнтованого виховання дітей і молоді в різних соціальних умовах, утвердження цінностей гуманістичної педагогіки, гармонійного формування розумових, моральних і фізичних якостей особистості.

Зв'язок педагогіки з іншими науками. Оскільки проблему виховання особистості вивчають різноманітні науки, педагогіка з ними тісно пов'язана.

Міжпредметні зв'язки педагогіки — зв'язки педагогіки з іншими науками, що дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси.

Педагогіка пов'язана із соціологією, етикою, естетикою, психологією, анатомією, фізіологією, гігієною людини тощо.

Зв'язок її з іншими науками має такі аспекти:

— спільність понятійно-категоріального апарату (понять, закономірностей, концепцій, предметів, процесів, критеріїв, методів);

— міжпредметна взаємодія (взаємовплив, взаємопроникнення, інтеграція).

— запозичення ідей інших наук (наприклад, ідею, згідно з якою «людина формується у діяльності» — з філософії), використання їх методів дослідження (зокрема, анкетування — із соціології), творче опрацювання результатів досліджень інших наук (насамперед психології), участь у спільних дослідженнях; замовлення іншим наукам на вивчення певних явищ.

Соціологія, етика, естетика допомагають педагогіці визначити мету виховання, правильно враховувати закономірності людського буття і мислення, надають оперативну інформацію про зміни в науці та суспільстві, коригуючи спрямованість виховання.

Психологія вивчає закономірності розвитку психіки людини, а педагогіка — ефективність виховних впливів, які спричиняють зміни в її внутрішньому світі й поведінці. Тому кожен розділ педагогіки спирається на певний розділ психології.

Анатомія і фізіологія людини дають змогу зрозуміти перебіг основних фізіологічних процесів людського організму та особливості людини як біологічної істоти. Інформація про функціонування вищої нервової діяльності, першої та другої сигнальних систем, розвиток і функціонування органів чуття, опорно-рухового апарату, серцево-судинної та дихальної систем обов'язково враховується у навчально-виховному процесі. Знання вимог до гігієни дітей та підлітків оптимізує зміст заходів щодо зміцнення здоров'я, фізичного розвитку школярів, організації їх трудової діяльності, є важливим чинником організації роботи навчальних та дитячих закладів різних типів.

Зв'язок педагогіки з медициною є умовою розвитку корекційної педагогіки, що розробляє засоби, які дають

Місту досягти терапевтичного ефекту й полегшити процеІ и соціалізації дітей із вродженими чи набутими відхиіігніїями в розвитку, компенсувати наявні дефекти.

Логіка і методи педагогічних досліджень

Педагогіка як наука може розвиватися лише за умови поповнення новими фактами, здобутими у процесі наукових досліджень.

Наукові дослідження є особливою формою процесу пізнання. Це систематичне цілеспрямоване вивчення об'єктів, у якому використовують засоби та методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджувані об'єкти. У педагогіці дослідження поділяють на фундаментальні та прикладні.

Фундаментальні дослідження мають на меті розкрити загальну суть педагогічних явищ, дати наукове обґрунтування педагогічної діяльності.

Прикладні дослідження, враховуючи фундаментальні знання, дають відповіді на питання, що безпосередньо пов'язані з практикою.

Національною доктриною розвитку освіти в Україні окреслено завдання випереджувальної інноваційної розбудови національної системи освіти і науки як основи розвитку особистості, суспільства, нації і держави. На виконання цих завдань Академією педагогічних наук України розроблено «Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні», в яких окреслено актуальні проблеми педагогіки і психології, що вимагають дослідження.

Так, нагальною є потреба здійснення досліджень з методології, філософії освіти, які дадуть змогу обґрунтувати цілі, ідеали освіти, визначити її зміст, на якому вибудовуватиметься тип культури суспільства, формуватиметься нова українська нація.

Актуальними є дослідження теоретико-методологічних проблем виховання, змісту і динаміки цілісного виховного процесу, взаємодії особи, статі, сім'ї, навчального закладу, суспільства, а також дослідження з особистісно орієнтованого виховання дітей і молоді в різних соціальних умовах, утвердження цінностей гуманістичної педагогіки, гармонійного формування розумових, моральних і фізичних якостей особистості.

Потребують уваги сучасні педагогічні технології, що ґрунтуються на використанні досягнень психологічної науки, вікової фізіології, соціології та інших наук про людину, нових інформаційних технологій, які враховують вікові та індивідуальні особливості учнівської молоді.

На порі розроблення інформаційних комунікаційних технологій, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору країни.

Логіка педагогічних досліджень. Науково-педагогічні дослідження повинні враховувати такі особливості педагогічного процесу:

1) неоднозначність перебігу (результати навчання, виховання і розвитку залежать від одночасного впливу багатьох чинників);

2) неповторність (під час повторного дослідження педагог має вже справу з іншим «матеріалом», оскільки неможливо зберегти навіть попередні умови);

3) експерименти, які суперечать етичним нормам, забороняються;

4) об'єктивні висновки можна отримати тільки за багаторазових спостережень і лише в узагальненій формі.

Результати науково-педагогічних досліджень мають відповідати таким вимогам:

— суспільна актуальність;

— наукова новизна;

— теоретична і практична значущість;

— наукова об'єктивність і достовірність;

— доступність висновків і рекомендацій для використання їх в інших конкретних наукових дослідженнях або в практичній діяльності;

— з'ясування міри, меж і умов ефективного застосування отриманих результатів.

Процес дослідження в галузі педагогіки охоплює такі основні етапи:

1) визначення проблеми дослідження — вона повинна бути новою, актуальною, відповідати об'єктивним потребам розвитку педагогічної теорії та практики;

2) всебічне, ґрунтовне вивчення уже встановлених наукою фактів, тверджень і висновків із проблеми дослідження;

3) формування гіпотези, тобто наукового припущення, ймовірного висновку (висновків) із дослідження; під час дослідження гіпотезу іноді уточнюють і навіть змінюють;

4) нагромадження і фіксація нових фактичних матеріалів із проблеми, практична, дослідна їх перевірка;

:>) теоретичне, аналітико-синтетичне оброблення здобутих даних, їх зіставлення, осмислення, групування, розкриття взаємозв'язків, узагальнення, формулювання наукових висновків, доведення або спростування гіпотези;

6) оформлення результатів дослідження (написання паукового звіту, статті, брошури, монографії, інструктивних матеріалів тощо), їх пропаганда і впровадження у практику.

У процесі наукового педагогічного дослідження доводиться вивчати різні джерела, в яких зібрано матеріали щодо проблеми, над якою працюють.

Під час вивчення літературних джерел виявляють:

— основну ідею автора, його позицію з досліджуваної проблеми;

— найцікавіші та найцінніші здобутки автора;

— відмінність авторської позиції від традиційної, що нового вніс автор у вивчення проблеми; в чому він полемізує з іншими дослідниками;

— які ідеї автор особливо вдало аргументував, а які не мають належної доказовості;

— які ідеї, висновки, рекомендації викликають заперечення і чому;

— які основні питання не відображено в його праці;

— які аспекти проблеми потребують подальшого дослідження.

Вивчаючи досвід роботи вчителів, з'ясовують:

— що особливо успішно вдається здійснити вчителю, викладачу при вирішенні певної проблеми;

— які перешкоди вони зустрічають під час її вирішення;

— яких типових помилок припускаються вчитель, викладач у роботі;

— які основні причини їх труднощів і помилок;

— чи не пов'язані успіхи в роботі вчителя, викладача з надмірними їх зусиллями і витратами часу в якомусь одному напрямі роботи на шкоду іншим.

Методи науково-педагогічних досліджень. У процесі науково-педагогічних досліджень використовують різноманітні методи.

Метод ***науково-педагогічного дослідження — шлях опанування психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей виховання і навчання.***

Для конкретного педагогічного дослідження підбирають комплекс методів у такому поєднанні, яке дає змо-

гу отримати різнобічні відомості про розвиток особистості, колективу або іншого об'єкта виховання чи навчання. Сукупність методів має забезпечити одночасне вивчення діяльності, спілкування і рівня знань особистості. Підібрані методи повинні відображати динаміку розвитку певних якостей особистості як у віковому плані, так і протягом певного проміжку часу. Важливо використовувати такі методи, за допомогою яких можна одержати відомості про учня з якомога більшої кількості джерел, від найкомпетентніших осіб, які постійно спілкуються з ним. Методи допомагають аналізувати не тільки розгортання процесу, його результати, а й умови, в яких він відбувається.

До методів науково-педагогічного дослідження належать методи педагогічного спостереження, бесіди, анкетування, педагогічного експерименту, рейтингу, вивчення документації, психолого-педагогічного тестування, соціометрії, аналізу результатів діяльності учня (студента), узагальнення незалежних характеристик, а також математичні та теоретичні методи.

Метод педагогічного спостереження. Реалізується він як спеціально організоване сприймання педагогічного процесу в природних умовах. З огляду на особливості його суб'єкта і об'єкта розрізняють спостереження пряме й опосередковане, відкрите й закрите, а також самоспостереження. Здійснюючи спостереження, важливо мати його план, визначити термін, фіксувати результати, подбати, щоб було воно систематичним і тривалим.

Спостереження здебільшого використовують на перших етапах наукового дослідження педагогічної проблеми, зважаючи, що можливості його щодо прихованих явищ надто обмежені. Використання цього методу не дає змоги розкрити внутрішні процеси педагогічних явищ. Зафіксовані методом спостереження факти завжди мають відтінок суб'єктивності, і це обмежує його використання у педагогічних дослідженнях. Тому спостереження застосовують часто у поєднанні з іншими методами.

Метод бесіди. Особливістю його є пізнання педагогічних явищ через безпосереднє спілкування з особами, яких дослідник вивчає в природних умовах. Щоб бесіда була результативною, необхідно мати її план, основні й додаткові запитання, створити сприятливу атмосферу

і і,і відвертого обміну думками. Слід враховувати індивідуальні особливості співрозмовника та виявляти педагогічний такт. Бесіду протоколюють, результати її порі**іпіюють** з інформацією про особистість, отриманою за **.'і.сіпомогою** інших методів.

Різновидом бесіди є *інтерв'ю.* На відміну від бесіди, ику проводять у природній, невимушеній обстановці, під Час інтерв'ю дослідник ставить у певній послідовності лаадалегідь сформульовані запитання й фіксує відповіді ил них. Використовуючи інтерв'ю, слід враховувати особливості різних типів респондентів («несміливий», «боялкий», «балакучий», «жартівник», «суперечник», «самоипевнений» та ін.). Результати інтерв'ю значною мірою залежать від того, наскільки продуманими і точними є запитання.

Метод анкетування. Полягає він у письмовому (іноді усному) опитуванні значної кількості учнів, студентів **за** певною схемою — анкетою або опитувальним листом. Анкетування дає змогу отримати інформацію про типовість певного педагогічного явища.

До анкети потрібно включати однозначні запитання, які найточніше характеризують явище, що вивчають, і дають надійну інформацію. Запитання можуть бути прямими («чи подобається вам професія вчителя?») і опосередкованими («чи погоджуєтеся ви з думкою про те, що професія вчителя найкраща?»). Вони не повинні підказувати відповіді чи схиляти респондента до певної точки зору.

Анкети бувають закриті (з обмеженою кількістю варіантів відповідей, підібраних дослідником) і відкриті (дають змогу респонденту висловити власну думку). Перед анкетуванням потрібно перевірити ступінь розуміння запитань на невеликій аудиторії, вносячи за необхідності відповідні корективи.

Метод педагогічного експерименту. На практиці він реалізується як науковий дослід організації педагогічного процесу в точно фіксованих умовах. Забезпечує найдостовірніші результати у педагогічних дослідженнях.

Залежно від мети, яку передбачає експеримент, розрізняють:

— *експеримент-констатацію,* під час якого вивчають наявні педагогічні явища;

— *експеримент-перевірку,* коли перевіряють гіпотезу, висунуту в процесі вивчення передового і масового досвіду освітніх закладів;

— *творчий (формуючий) експеримент,* у процесі якого фіксують нові педагогічні явища, створюють новиіі зміст, нові організаційні форми і методи навчання й виховання.

У будь-якому експерименті істотним є те, що він вносить до навчально-виховного процесу нові елементи з метою його вдосконалення. Окрім того, для всіх педагогічних експериментальних досліджень характерне те, що їх результати зіставляють зі звичайною, повсякденною педагогічною роботою. Тому в експерименті одна група є експериментальною — в ній апробують педагогічні новації, інші — контрольними. Порівняння рівня знань і вихованості в експериментальній і контрольних групах дає змогу робити висновки про ефективність педагогічних новацій.

Метод рейтингу. В основі його — оцінювання компетентними експертами окремих аспектів діяльності. При підборі експертів ураховують компетентність (знання сутності проблеми), креативність (здатність творчо виконувати завдання), позитивне ставлення до експертизи, відсутність схильності до конформізму (наявність власної думки і здатність обстоювати її), наукову об'єктивність, аналітичність і конструктивність мислення, самокритичність.

Під час аналізу отриманої інформації можна застосовувати метод рангових оцінок, коли виявлені фактори розміщуються за зростанням або спаданням ступеня їх вияву.

Метод вивчення документації. Базується на тому, що особові справи учнів, студентів, журнали, контрольні роботи, зошити з окремих дисциплін дають дослідникові об'єктивні дані, які характеризують їх індивідуальні особливості, ставлення до навчання, рівень засвоєння знань, сформованості вмінь та навичок.

Документація (загальношкільний план роботи, плани роботи предметних комісій, класних керівників, протоколи засідань педагогічної ради та ін.) дає змогу сформувати уявлення про стан навчально-виховної роботи загалом і окремих її ділянок зокрема.

Метод вивчення документації, як і інші методи науково-педагогічного дослідження, можна використовувати у навчальному закладі будь-якого типу, врахувавши при цьому специфічні умови його навчально-виховної діяльності та особливості контингенту вихованців.

Метод психолого-педагогічного тестування. Полягає у визначенні рівня знань, умінь або загальної інтелектуальної розвиненості учня за допомогою засобів тестування: карток, малюнків, задач-шарад, ребусів, кросвордів, запитань. Екзаменаційні білети також можна складати у формі тестів. Результати тестування визначають підрахуванням відсотків виконання тестів.

Метод соціометрії. Стрижнем його є вивчення структури і стилю взаємин у колективі (метод запозичено із соціології). Наприклад, учневі, студентові пропонують відповісти на запитання типу «З ким би ти хотів... (сидіти за однією партою, працювати поруч у майстерні, грати в одній команді та ін.)?». На кожне запитання він водночас може дати кілька варіантів відповіді. За їх кількістю та характером визначають місце, роль і статус кожного члена колективу, наявність у ньому угруповань, їх лідерів. Отримані дані дають змогу моделювати внутріколективні стосунки: рівень згуртованості колективу, способи його впливу на кожного індивіда та ін.

Метод аналізу результатів діяльності учня (студента). Аналіз результатів різних видів діяльності (успішності, виконання громадських доручень, участі в конкурсах та ін.) допомагає скласти уявлення про особистість учня (студента) за реальними справами. На підставі вивчення, наприклад, виробів учня в майстерні можна зробити висновок про його акуратність, старанність у роботі. Виготовлені в технічних гуртках моделі свідчать про інтереси і нахили. Відповіді на заняттях характеризують нам'ять, мислення, уяву, погляди, переконання.

Метод узагальнення незалежних характеристик. Полягає в узагальненні відомостей про учнів (студентів), отриманих із різних джерел: від учителів, батьків, ровесників та ін.

При зіставленні незалежних характеристик деякі риси можуть не збігатися через необ'єктивність того, хто характеризує, поспішність, помилковість висновків. У такому разі з'ясовують причини розбіжностей, аналізують чинники, що зумовили їх. Розбіжності можливі й тоді, коли характеристики складали кілька разів через певні проміжки часу, протягом яких поведінка індивіда змінювалася.

Різновидом цього методу є метод *«педагогічного конгіліуму».* Він передбачає колективне обговорення результатів вивчення вихованості школярів (студентів),

яке здійснюється за певною програмою і єдиними критеріями, колективну оцінку певних якостей особистості, виявлення причин недостатньої сформованості певних рис особистості, колективне розроблення засобів подолання виявлених недоліків.

Математичні методи. їх сутність полягає в описуванні педагогічних явищ за допомогою кількісних характеристик, а також у використанні кібернетичних моделей для визначення оптимальних умов управління процесом навчання і виховання. Застосування цих методів для відображення педагогічних явищ можливе за умов їх типовості, вимірюваності та масового характеру. До математичних методів належать методи реєстрування, ранжування і моделювання.

Метод реєстрування — виявлення певної якості в явищах даного класу та її обрахування за наявністю або відсутністю (наприклад, кількості скоєних учнем негативних вчинків).

Метод ранжування — розміщення зафіксованих показників у певній послідовності (зменшення чи збільшення), визначення місця елемента у певній множині. Прикладом є складання списку учнів (студентів) залежно від рівня їх успішності та ін.

Метод моделювання полягає у створенні й дослідженні моделей.

Теоретичні методи. До них належать аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, висновок.

Аналіз і *синтез* є взаємопов'язаними і взаємозумовленими логічними методами наукового пізнання, що виникли на основі практичної діяльності людей. Якщо аналіз полягає у розчленуванні цілого на складові елементи (частини), то синтез — в об'єднанні частин у ціле.

Узагальнення — логічний процес переходу від одиничного до загального, від менш загального до більш загального знання. Воно є продуктом розумової діяльності, формою відображення загальних ознак і якостей дійсності.

Порівняння — розумова операція, за допомогою якої встановлюють схожість і відмінність між конкретними педагогічними явищами.

Висновок — одержане логічним шляхом із вихідних даних судження, яке містить нову чи додаткову інформацію.

Процес і результати науково-педагогічного дослідження фіксують різними способами. Для цього використовують певні типи документації: анкети; плани спостереження,

і нищення педагогічних експериментів, втілення результатів п..-мідження у практику; магнітофонні записи; фотокартки; >стрічки; протоколи обговорення уроків, виховних заходи та ін.; конспекти опрацьованої літератури, архівних матеріалів; описи досвіду роботи навчальних та виховних закладів; статистичні дані; математичні обчислення.

Організація науково-педагогічних досліджень має велике значення як для педагогічної теорії, так і для педагогічної практики. До цієї справи слід залучати не РІльки науковців, а й працівників освітніх закладів. 11 плідником повинен бути кожен учитель, тільки тоді нию праця стає творчою та ефективною.

Запитання. Завдання

1. Які особливості характеризують українську народну педагогіку?
2. У чому полягає основна відмінність духовної педагогіки від світської?
3. Які педагогічні ідеї великого українського мислителя Григорія ковороди є актуальними й сьогодні?
4. Чи тотожні за змістом такі педагогічні категорії, як «виховання» «соціалізація»?
5. Яке значення мають міжпредметні зв'язки для педагогіки? З якою наукою педагогіка пов'язана найтісніше?
6. Розкрийте логічні зв'язки між етапами педагогічного дослідження.
7. Охарактеризуйте метод педагогічного експерименту.
8. Знайдіть збірки народних прислів'їв, приказок, пісень та проаналізуйте наявні в них виховні настанови.
9. Які співзвучні сьогоденню проблеми порушені у книгах «Педагогічна поема» А. Макаренка та «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинського?

Література

Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. — К., 1998.

Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. — М., 1982.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — **К.,** 1994.

Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1990.

Концептуальні засади демократизації та реформування освіти **в** Україні. — К., 1997.

Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. **0.** Основи національного виховання. — Умань, 1993.

Ноосфера: духовный мир человека/ Сост. А. В. Коротнян. — Л., 1987.

Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. — К., 1985.

1.2. Формування творчої особистості

Людина розвивається, формується як творча особистість протягом усього свого життя. У цьому процесі поєднуються, тісно переплітаючись, впливи зовнішнього середовища, спадковості та виховання.

Вплив спадковості, середовища і виховання на формування особистості

Людина народжується як індивід, як суспільний суб'єкт, із притаманними їй природними задатками і формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню.

***Розвиток** людини — процес фізичного і психічного становлення та формування її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання.*

Процес розвитку людини супроводжується фізичними та психічними, кількісними та якісними змінами.

До *фізичних змін* належать ріст, розвиток кісткової і м'язової систем, внутрішніх органів, нервової системи тощо. *Психічні зміни* охоплюють розумовий розвиток, формування психічних рис особистості, набуття соціальних якостей.

Розвиток людини залежить як від зовнішніх впливів, так і від внутрішніх сил.

До *зовнішніх* відносять впливи на індивіда навколишнього природного і соціального середовища та цілеспрямовану діяльність педагогів з формування у дитини рис, необхідних для її участі в житті суспільства (виховання). Ефект зовнішніх впливів залежить від тих *внутрішніх сил* і процесів, які визначають індивідуальне реагування на них кожної людини.

Розвиток людини не зводиться до засвоєння, простого накопичення знань, умінь і навичок. Тому його не слід розглядати лише як кількісне зростання. Адже розвиток полягає передусім у якісних змінах психіки, у переходах від нижчих щаблів до вищих, у формуванні особистості.

***Формування особистості — становлення людини як соціальної** істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку.*

Поняття «розвиток людини» і «формування особистості» дуже близькі, їх нерідко вживають як синоніми, її и правді поняття «особистість» означає соціальну характеристику людини, тобто ті її якості, які формуються під впливом спілкування і встановлення стосунків з іншими людьми, суспільством загалом. Розвиток людини і формування її особистості є єдиним, цілісним процесом.

Джерелом, внутрішнім змістом формування особистості її є такі внутрішні й зовнішні суперечності:

— у нервовій системі — між збудженням і гальмуванням;

— в емоційній сфері — між задоволенням і незадоволенням, радістю і горем;

— між спадковими даними і потребами виховання і і п г 11 на-інвалід завдяки вихованню досягає вищого рівня **розвитку);**

— між рівнем сформованості особистості й ідеалом (оскільки ідеал завжди досконаліший за конкретного вчителя, він спонукає особистість до самовдосконалення);

— між потребами особистості та моральним обов'язком (щоб потреба не вийшла за межі суспільних норм, Юна «стримується» моральним обов'язком людини);

— між прагненнями особистості та її можливостями (коли індивід прагне досягти певних результатів у навчанні, а рівень його пізнавальних можливостей ще недостатній, йому потрібно посилено працювати над собою).

Формування особистості залежить від спадковості, середовища і виховання.

Роль спадковості у формуванні особистості. Найпершим Чинником, що впливає на формування особистості, є спадковість.

Спадковість — відновлення в нащадків біологічних особливостей батьків.

Від біологічної спадковості залежить як те спільне, що визначає належність індивіда до людського роду загалом, так і те відмінне, що робить людей різними за зовнішнім виглядом і внутрішніми якостями.

Людина як представник свого біологічного виду успадковує передусім тип нервової системи, на базі якої формується тип темпераменту (меланхолійний, флегматичний, сангвінічний, холеричний); деякі безумовні рефлекси (орієнтувальний, оборонний, слиновидільний); конституцію тіла, зовнішні ознаки (колір волосся, очей, шкіри). До суто фізичних задатків належать і група крові та резус-фактор (особлива речовина, яка міститься у крові й зумов-

лює сумісність крові матері та плоду, донора і реципієнта). Батьки можуть передати нащадкам також деякі хвороби: гемофілію, шизофренію, цукровий діабет, венеричні хвороби. Найнебезпечнішими для фізичного здоров'я дітей є алкоголізм і наркоманія батьків.

Особливу роль у формуванні особистості відіграють власне людські задатки (високоорганізований мозок, задатки до мовлення, ходіння у вертикальному положенні).

Складною в педагогіці є проблема здібностей у певній галузі. Особливої уваги заслуговує питання про спадковість інтелектуальних здібностей. Результати генетичних досліджень засвідчують, що здорові люди мають задатки до необмеженого духовного розвитку, і підтверджують припущення про великі можливості людського мозку.

На цій підставі у педагогіці та психології розроблено концепцію розвиваючого навчання. Вона ґрунтується на тому, що правильно організоване навчання може і повинно стимулювати розвиток людини.

Усе ж від природи різні діти мають неоднакові інтелектуальні задатки. Тому, організовуючи навчально-виховний процес у школі, слід здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня, тобто впроваджувати диференційоване навчання. Значною мірою ця проблема актуальна й у вищих навчальних закладах.

Роль середовища у формуванні особистості. Не менше значення у формуванні особистості має вплив на неї навколишнього середовища.

Середовище — сукупність зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину і впливають на її розвиток.

Середовище, яке оточує індивіда від його народження до кінця життя, умовно можна поділити на природне середовище і соціальне. Чинниками природного середовища є клімат, рельєф, географічне положення тощо. Соціальне середовище утворюють соціальні групи, які безпосередньо чи опосередковано впливають на людину (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільна установа, двір, товариства однолітків, засоби масової інформації та ін.).

У соціальному середовищі людина *соціалізується* — засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, активно залучається до системи соціальних зв'язків, самостійно знаходить шляхи найефективнішого самовизначення в суспільстві. При цьому дитина не тільки залежить від середовища, а й сама є активною, діяльною істотою.

Одним із найдієвіших чинників соціалізації є цілеспрямоване виховання. «Головна справа виховання якраз

и му й полягає, — вважає Сергій Рубінштейн, — щоб ти-
.....лми ниток пов'язати людину з життям так, щоб з усіх
.....мі перед нею поставали завдання, для неї значущі, для
пі і привабливі, які вона вважає своїми, до вирішення яких
і"ні.і залучається. Це важливо тому, що головне джерело
юральних негараздів, усіх відхилень у поведінці— це та
іушевна порожнеча, яка утворюється в людей, коли вони
І і.нить байдужими до життя, що їх оточує, відходять убік,
мі ічупають себе в ньому сторонніми спостерігачами, готовими на все махнути рукою, — тоді все їм стає ні до чого».

Особливий вплив на формування особистості дитини ммс домашнє середовище, а також найближче оточення. (!пме тут діти опановують уміння спілкуватися, налагоджуючи стосунки з найближчими людьми — рідними, ровесниками, сусідами, навчаються жити з людьми і для пі ідей, любити свою націю та поважати інші народи.

Разом з тим саме в ближньому оточенні діти можуть ткнутися з такими патологічними явищами суспільного і.и ття, як паління, пияцтво, наркоманія, злодійство, рекет, проституція тощо. Тому з метою профілактики потрібно формувати в неповнолітніх уміння протистояти таким явищам.

Відчутний вплив на формування особистості мають засоби масової інформації (телебачення, радіо, преса) як компоненти соціального оточення. Правильно організована інформація про значущі події, процеси, явища в суспільстві виховує у підростаючого покоління свідоме, відповідальне Ставлення до життя, сприяє його духовному збагаченню, формуванню активної життєвої позиції. Разючим є і згубний вплив інформації, яка пропагує патологічні, сумнівні цінності, стандарти поведінки, що негативно впливають на ще не сформовану свідомість молодої людини. З огляду на це педагоги повинні допомагати їй правильно оцінювати побачене, почуте чи прочитане.

Головним критерієм соціалізованості особистості є не міра її пристосування, а міра незалежності, впевненості в і пні, розкутості, ініціативності, що виявляється в реалізації соціального в індивідуальному і забезпечує реальне відтворення людини і суспільства. На різних вікових етапах становлення особистості спостерігаються певні особливості роавитку самосвідомості, самореалізації, творчої активності, соціальної зрілості, різні процесуальні характеристики соціалізації. Свідченням соціалізації індивіда є набуття ним накожному етапі онтогенезу відповідного рівня самоОТj та самосвідомості як передумов формування індивідуальності. Чим розвиненішими є самосвідомість і самовизна-

чення індивіда, тим більше він індивідуальний і водночас соціально визначений.

Роль виховання у формуванні особистості. Вирішальну роль у формуванні особистості відіграє процес виховання, що виконує такі функції:

— організація діяльності, в якій формується особистість;

— добір змісту навчання і виховання, що спрямовує формування особистості у потрібному напрямі;

— усунення впливів, які можуть негативно позначитися на формуванні особистості;

— ізолювання особистості від несприятливих для її формування умов, які неможливо усунути.

Як цілеспрямована, планомірна діяльність педагогів виховання покликане розвивати природні задатки, формувати особистість.

Змінити такі фізичні якості, як колір шкіри, очей, волосся, конституцію тіла виховання не здатне, але воно може істотно вплинути на стан здоров'я, зробити дитину міцною й витривалою шляхом спеціального тренування і вправ. Виховання не може змінити вроджений тип вищої нервової системи, але здатне внести корективи в силу і динамічність нервових процесів.

Природні задатки можуть розвинутися в здібності тільки під впливом виховання і залучення людини до відповідного виду діяльності. Виховання визначає вияв і вдосконалення задатків і здібностей: у процесі правильного виховання можна розвинути дуже слабкі задатки, у той час як неправильне виховання гальмує розвиток сильних задатків або зовсім придушує слабкі.

Виховання не лише визначає розвиток, а й постійно спирається на досягнутий рівень розвитку. Проте головне його завдання полягає у випередженні рівня розвитку. Таку ідею висунув Л. Виготський. Водночас він обґрунтував тезу про провідну роль навчання у розвитку особистості, стверджуючи, що програма і методи навчання повинні відповідати не тільки досягнутому дитиною розумовому розвитку, а й «зоні її ближнього розвитку». Згідно з його концепцією існують два рівні розумового розвитку дитини. На першому дитина виконує певні завдання самостійно. Цей етап називають «рівнем актуального розвитку». Другий рівень — «зона ближнього розвитку», на якому дитина отримує завдання, з яким вона ще не може впоратися самостійно. Тому, пропонуючи способи виконання завдання, пояснюючи прийоми ро-

и..in і т. д., дорослий одночасно допомагає дитині вико-
II.и и завдання і навчає її робити це самотужки. Мета
'.и кування, на думку Л. Виготського, полягає в тому, щоб
• і порити «зону ближнього розвитку», яка б пізніше до-
• шла «рівня актуального розвитку». Отже, формувати
игпоистість здатне таке виховання, що спонукає розвиток,
"ріштується на процеси, які ще не дозріли, але перебува-
ти, на стадії становлення.

Ефективно розвиває тільки таке виховання, яке вміло т. чючає молоду людину в різні види діяльності, спрямо-
III мої на виконання поставлених завдань. Протягом навчання школяр бере участь в ігровій, навчальній, тру-
пний, художній, спортивній та громадській діяльності, и ісі забезпечують його всебічний розвиток. Однак «тільки та діяльність дає щастя душі, — писав К. Ушинсьі.пі'і, — зберігаючи її гідність, яка виходить з неї самої, отже, діяльність улюблена, діяльність вільна; а тому, наскільки потрібно виховувати в душі прагнення до діяльності, настільки ж потрібно виховувати і прагнення до самостійності або свободи: один розвиток без другого, як ми бачимо, не може посуватися вперед». Тому важливою умовою ефективності впливу всіх видів діяльності на формування особистості є її активність, яка виявляється у спілкуванні, пізнанні навколишньої дійсності, праці.

Активність у спілкуванні дає змогу набути морального досвіду, розвиває організаторські здібності. Пізнавальна активність забезпечує інтелектуальний розвиток дитини. Для неї характерна як потреба вирішувати інтелектуальні проблеми, так і вміння творчо застосовувати теоретичні знання в навчальній і практичній діяльності. Трудова активність практично і психологічно готує учня до участі у майбутній трудовій діяльності.

Рушійною силою будь-якої діяльності та вияву в ній активності є потреби. Ось чому перед педагогом завжди стоїть завдання не тільки спрямовувати активність своїх вихованців у суспільно корисне русло та стримувати від шкідливих захоплень, а й формувати потребу в позитивній активності.

Шляхи формування творчої особистості

Формування творчої особистості починається з дитинства. Тому розвивати в дітей інтереси і нахили потрібно вже в дошкільному віці. У цей час «чомучка» протя-

гом дня може задати дорослому більше сотні запитань. Пізнавальна активність сприяє інтелектуальному розвитку дитини. Тому змалку слід підтримувати допитливість, відповідаючи на запитання малюка, пропонуючи йому найрізноманітніші ігри тощо.

Основним видом діяльності школяра є навчання. Ось чому для процесу виховання дуже важливо, щоб учень соромився свого неробства, ненавидів лінощі і недбальство у навчальній праці. «Найстрашніше горе, — на думку В. Сухомлинського, — горе для сім'ї, горе для школи, горе для суспільства, — якщо молодій людині не хочеться знати! Небажання знати — це символічні залізні грати, якими людина закриває від себе безмежне небо, замість символічних потім можуть з'явитися справжні».

Робота з обдарованими дітьми у школі. Одним з важливих напрямів діяльності вчителя в умовах загальноосвітньої школи є його робота з учнями, яким властиві підвищені навчальні здібності. Це обдаровані діти. Вони легко запам'ятовують навчальний матеріал, мають сформовані навички самоконтролю, велику працездатність, неординарно мислять, вільно виражають свої думки, а також критично осмислюють різноманітні наукові факти та явища дійсності.

Учні з підвищеними навчальними здібностями мають сприятливі психологічні можливості для активної навчальної діяльності. Тому вчитель повинен так підбирати для них навантаження, щоб воно сприяло їх інтелектуальному та особистісному розвитку, а не стримувало його.

Варіанти стратегії роботи з такими дітьми можуть бути різні:

1) задоволення їх запитів у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення з досягненнями сучасної науки;

2) створення умов як для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів, так і для розвитку здібностей до певного виду діяльності;

3) забезпечення можливостей для творчості в їх навчальній і позашкільній активності;

4) залучення до надання допомоги однокласникам у навчанні;

5) запобігання появі в них переоцінки своїх можливостей, ліні через систематичну незавантаженість.

Формами роботи з такими учнями можуть бути групові й індивідуальні заняття на уроках, факультативах і в позаурочний час. Зміст навчальної інформації одно-

і і лід доповнювати науковими відомостями, які вони можуть одержати в процесі виконання додаткових їм **і.** за рахунок вищого, ніж у інших учнів, темпу іПроблсння навчальної інформації.

Серед методів навчання обдарованих дітей повинні и р< ни **і** к шати самостійна робота, пошуковий і дослідниць- **І ті** підходи до засвоєння знань, формування умінь і на- **нії'іок.** Контроль за їх знаннями має стимулювати погли- **І'** п п е вивчення матеріалу, його систематизацію, перене- • **гния** знань у нові ситуації. Домашні завдання для таких **іі** повинні бути творчими.

(Ісоблива увага до обдарованих учнів на уроках має до- **піпніюватися** системою позакласної та позашкільної робо- **мі** яка передбачає відвідування гуртків, участь у тематич- **них** масових заходах (вечорах любителів літератури, іс- **торії,** фізики, хімії та ін., оглядах-конкурсах художньої, и \ пічної творчості, зустрічах із ученими і т. ін.). Позакла- **І** ми робота передбачає виконання різноманітних позанавча- **ІІ.11** их завдань. Велику роль відіграє участь обдарованих учнів у предметних олімпіадах. Учитель повинен постійно **і** прямовувати їх активність, допомагаючи обрати профіль Позашкільних занять, керуючи позакласною роботою.

Розвиток обдарованих дітей стримують відсутність не- **похідної** для вияву їх талантів матеріальної бази; форма- **лізована,** автоматизована система навчання; вплив масо- • **11** > і культури; недостатня психологічна допомога їм у по- доланні комплексу неповноцінності та ін.

Закон України «Про освіту» передбачає створення для розвитку здібностей, обдарувань і таланту профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або **і** початковою професійною підготовкою), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, різних навчально-виховпих колективів, об'єднань. Особливо обдарованим дітям держава надає підтримку і заохочення (стипендії, направлення на навчання і стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх, культурних центрів).

Формування творчої особистості майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. У процесі підготовки спеціаліста у вищому закладі освіти розвиток його професійних умінь і творчих здібностей проходить п'ять етапів (рівнів).

L. На ***інтуїтивному рівні*** студенти виявляють сукупність «передпрофесійних» умінь. Приступаючи до вирішення професійної проблеми, вони не усвідомлюють її навіть як задачу, а діють інтуїтивно, часто не вміючи по-

яснити, чому роблять щось саме так, а не інакше, і чого прагнуть досягти.

2. На *репродуктивному рівні* студенти, розв'язуючи професійну задачу, не виходять за межі суворо регламентованих інструкцій і правил, надають перевагу роботі за підказкою, існуючими шаблонами і стандартами.

3. Досягнення *репродуктивно-творчого рівня* означає, що студенти задовільно справляються з вирішенням типових проблем. Однак у складних і неочікуваних ситуаціях вони орієнтуються важко.

4. *Творчо-репродуктивний рівень* передбачає, що студенти мають достатньо сформовану систему знань, умінь та навичок, які дають змогу в основному успішно виконувати професійні функції. У змінених ситуаціях вони, як правило, не шукають оригінальних способів розв'язання задач. На цьому рівні недостатньо розвинута здатність до прогнозування виробничих процесів.

5. *Творчий рівень* найвищий у розвитку фахових умінь і навичок. Досягнувши його, студенти виявляють виражену професійну спрямованість особистості, добре розвинуті професійні вміння, їм властивий пошук нових методик, засобів і прийомів роботи.

Робота з формування творчої особистості майбутнього фахівця може здійснюватись у багатьох напрямах. Передусім під час лекцій, практичних і лабораторних занять доцільно розв'язувати навчально-пізнавальні задачі, які сприяють проникненню в суть основних питань майбутньої професійної діяльності. Важливими є спостереження й аналіз виробничих процесів чи їх етапів під час екскурсій, виробничої практики. Згодом студенти під керівництвом викладачів можуть здійснювати фрагменти майбутньої професійної діяльності, обговорювати їх на навчальних заняттях і впроваджувати в технологічний процес виробництва. Неоціненне значення для формування творчої особистості майбутнього фахівця має залучення його до науково-дослідної роботи і вирішення наукових проблем з підвищення ефективності виробничих процесів. Щодо цього важливу роль відіграє тематика курсових та дипломних робіт, зорієнтована на розв'язання конкретних проблем виробництва.

Зарубіжні теорії розвитку особистості. У зарубіжній педагогіці та психології поширеними є погляди, що люди народжуються добрими або злими, чесними або брехливими, що їм від природи властива агресивність, жорстокість та інші негативні моральні якості (Марія Монтессорі

і і .70—1952), Конрад Лоренц (1903—1989), Е. Фромм). І мі.оїї позиції дотримуються представники *біологічного ті пряму* в педагогіці. На їхню думку, вплив спадковості На розвиток особистості становить 80—90 %.

І Ірод ставники *соціологічного напряму* (Ж.-Ж. Руссо, Ю. Л. Гельвецій, Д. Дідро та ін.) вважали, що вирішальним фактором у розвитку і формуванні особистості є і грсдовище, зокрема домашнє. Вони були переконані, що школа нічого не може вдіяти, якщо дитина живе в несприятливих домашніх умовах. За оцінками прибічників ціологічного напряму, вплив середовища на розвиток собистості становить 90 %.

Представники *біосоціологічного напряму (конвергенції)* дотримуються думки, що психічні процеси (відчуття, сприймання, мислення та ін.) мають біологічну природу, а спрямованість, інтереси, здібності особистості формуються під впливом соціального оточення.

Залежно від поглядів на роль спадковості чи середовища представники цих педагогічних теорій відводять і різну роль процесові виховання в розвитку особистості: під визнання його цілковитого безсилля щось змінити (Ж. Піаже) до наголошення на необхідності активного втручання в поведінку людини (жорстка «поведінкова інженерія» Б.-Ф. Скіннера).

Лише творча особистість фахівця здатна до оновлення сучасного виробництва, що має орієнтуватися на інтенсивний розвиток. Вирішальну роль у виробництві відіграє ніціативно-перетворювальна діяльність, творчий пошук, тже, для ефективного функціонування будь-якої галузі виробництва потрібна виробнича творчість як масове явище. А це вимагає постійного професійного самовдосконалення працівника.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте роль спадковості, середовища і виховання у формуванні особистості людини.
2. **Чи** здатне цілеспрямоване виховання повністю нейтралізувати **вплив** негативних факторів середовища на дитину?
3. Охарактеризуйте особливості впливу на виховання негативних факторів суспільного життя.
4. Які методи роботи з обдарованими учнями є найефективнішими?
5. Продумайте і складіть систему роботи над розвитком своїх здібностей.
6. **Чи** можна вважати однаковими методи роботи з обдарованими учнями **та** студентами? Чому?

Література

АлексюкА. М. Педагогіка вищої школи. — К., 1998.

Вопросы нравственного воспитания учащихся и студентов. — Минск, 1991.

Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. — К., 1982.

Конюхов Б. В., Пашин Ю. В. Наследственность человека. — М., 1971.

Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. — М., 1986.

Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді/За ред. В. В. Рибалки. — Київ — Тернопіль, 2002.

Сухомлинський В. О. Біля чистого джерела// Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1977. — Т. 5.

Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання// Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К., 1983. — Т. 1.

1.3. Цілісний педагогічний процес

Цілісність об'єктивно властива суспільним явищам і процесам і свідчить про наявність у них основних компонентів, що у своєму взаємозв'язку забезпечують їх повноцінне функціонування. Педагогічна система як цілісність є організаційною сукупністю цілей, змісту, умов, форм, методів навчання і виховання, що спрямовують та перетворюють життя і діяльність вихованців.

Сутність і структура педагогічного процесу

Кожен навчальний заклад здійснює навчання, виховну роботу, що у своїй сукупності складають навчально-виховний (педагогічний) процес, який реалізується як організована взаємодія педагогів і вихованців (суб'єктів і об'єктів виховання).

Сутність педагогічного процесу. Взаємодію педагогів і вихованців у закладах освіти, під час якої реалізуються цілі освіти і виховання, називають педагогічним (навчально-виховним) процесом.

Педагогічний процес (лат. processus — просування вперед) — спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів і вихованців, метою якої є вирішення освітніх проблем і розвиток особистості.

Поняття ***«навчально-виховний процес»*** виражає сукупність навчальних занять безпосередньо в навчальному закладі та виховної роботи за межами класу (групи накладу освіти), що здійснюється педагогічним і учнівським колективами за єдиним планом.

Організація педагогічного процесу потребує цілісного підходу в колективному вирішенні завдань освіти і виховання на кожному навчальному занятті; супроводження пізнавальної діяльності різноманітною позаурочною роботою з предмета; умілого поєднання зусиль учителів з учнівським самоврядуванням; налагодження зв'язків із сім'єю, громадськістю, церквою тощо.

Динаміка розвитку педагогічного процесу залежить від стосунків між вихователями і вихованцями. Особливості його організації зумовлені тим, що об'єкти виховання (учні, студенти, учнівські чи студентські колективи) є одночасно і суб'єктами виховання. Недооцінка цього призводить до великих прорахунків у діяльності вихователів — як правило, до авторитарності педагога, який придушує особистість вихованця. Взаємну активність, співпрацю педагогів і вихованців у процесі їх спілкування найповніше відображає термін *«педагогічна взаємодія»*.

Між суб'єктами і об'єктами педагогічного процесу встановлюються різноманітні зв'язки: *інформаційні* (обмін інформацією), *організаційно-діяльнісні* (спільна діяльність), *комунікативні* (спілкування), а також зв'язки *управління (самоуправління),* від співвідношення яких залежить його успіх.

Такий процес реально існує як науково обґрунтована система, що розвивається і вдосконалюється, спираючись на закони виховання, творчість педагогів і динаміку вікових змін вихованців.

Педагогічний процес постійно рухається до певної цілі. Його внутрішньою рушійною силою і головною суперечністю є суперечність між вимогами до вихованців і реальними можливостями щодо їх реалізації. Ця суперечність є джерелом розвитку процесу, якщо вимоги співмірні можливостям виховання, і, навпаки, не сприяє позитивному розвитку педагогічного процесу, якщо вимоги виявляються занадто складними або легкими, тобто невідповідними «зоні ближнього розвитку» (Л. Виготський). Тому педагог має постійно вивчати своїх вихованців, щоб правильно визначати близькі, середні й далекі перспективи розвитку особистості та колективу.

Головна суперечність педагогічного процесу конкретизується суперечностями між складністю явищ суспільного життя і недостатністю життєвого досвіду молодої людини для їх розуміння; між великим потоком інформації і можливостями навчально-виховного процесу її представити; між колективом і особистістю та ін.

Існують також суб'єктивні суперечності педагогічного процесу, зокрема, між:

— цілісністю особистості і функціональним підходом до її формування, однобічністю педагогічного процесу;

— відставанням процесу генералізації знань і вмінь та необхідністю переважного застосування узагальнень;

— індивідуальним творчим процесом становлення особистості і масово-репродуктивним характером організації педагогічного процесу;

— провідним значенням діяльності в розвитку особистості і установками здебільшого на словесне виховання та ін.

Основним елементом педагогічного процесу є *педагогічне завдання*. Педагогічну діяльність можна розглядати як процес виконання послідовних завдань різних рівнів складності. Оскільки одним із компонентів педагогічного процесу є вихованці, то їх залучають до виконання цих завдань.

У реальній навчально-виховній обстановці внаслідок взаємодії педагогів і вихованців можуть складатися різноманітні проблемні ситуації. Оскільки вони вимагають певного вирішення відповідно до мети педагогічного процесу, їх також можна вважати педагогічними завданнями.

Спеціально створена педагогічна ситуація завжди приводить до передбачуваних змін в особистості вихованця: формування у нього світогляду, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, рис характеру, навичок поведінки.

Виконання педагогічних завдань, вирішення проблем відбувається в кілька етапів:

1) аналіз педагогічної ситуації та формування педагогічної проблеми;

2) проектування кількох варіантів вирішення проблеми і вибір оптимального для конкретного випадку;

3) виконання плану вирішення проблеми, який включає взаємодію, регулювання і коригування перебігу педагогічного процесу на практиці;

4) аналіз результатів.

Кожен з етапів передбачає певну взаємодію компонентів педагогічного процесу.

Основні компоненти педагогічного процесу. Основними компонентами педагогічного процесу є педагог, вихованець, зміст педагогічного процесу, форми і методи навчання та виховання, педагогічна діагностика, критерії ефективності педагогічного процесу, організація взаємодії із суспільним і природним середовищем.

Провідна роль у педагогічному процесі належить *педагогові*. Це покладає на нього відповідальність за створення умов для формування всебічно розвиненої особистості. Як центральна фігура педагогічного процесу, він має бути носієм мети та ідеалів, володіти науковими знаннями і майстерністю вихователя.

У педагогічному процесі педагог є одночасно його суб'єктом і об'єктом. Як суб'єкт педагогічного процесу, він виконує відповідальне завдання — виховання підростаючого покоління, як об'єкт — зазнає виховних впливів і самовдосконалюється.

Вихованець також є об'єктом і суб'єктом педагогічного процесу. Разом із педагогом він утворює динамічну Систему «педагог — вихованець». Як об'єкт педагогічного процесу, він постає індивідуальністю, що розвивається відповідно до педагогічних цілей. Як суб'єкт педагогічного процесу, він є особистістю, що має певні природні задатки, прагне до творчого самовиявлення, задоволення своїх потреб, інтересів, здатна активно сприймати педагогічні впливи або протистояти їм.

Зміст педагогічного процесу формують відповідно до мети освіти і виховання, враховуючи при цьому вікові можливості вихованців. Його закладають у навчальні плани, програми і підручники, а також у плани виховної роботи закладів освіти.

За допомогою *форм і методів навчання та виховання* реалізують зміст навчально-виховної роботи. До них належать уроки, факультативи, семінари, практикуми, гуртки, домашня самостійна навчальна робота. Ці та інші організаційні форми реалізують за допомогою різноманітних методів: пояснення, розповіді, бесіди, лекції, роботи з книгою, самостійного спостереження, лабораторної, практичної та дослідної робіт.

Педагогічна діагностика полягає у виявленні за допомогою спеціальних методик стану навчально-виховної роботи, окремих її напрямів для того, щоб відповідно скоригувати зміст, форми і методи його реалізації в педагогічному процесі. Для діагностики педагогічного процесу

1

використовують методи науково педагогічного дослідження (педагогічне спостереження, бесіду, анкетування, інтерв'ю, педагогічний експеримент, соціометрію та ін.).

Критерії ефективності педагогічного процесу виражаються показниками вихованості учнів, студентів. До них належать:

— зовнішній вигляд, культура поведінки в закладі освіти та за його межами;

— громадська активність;

— самостійність у всіх видах діяльності;

— сформованість наукового світогляду, національної самосвідомості;

— позитивне ставлення до навчання, інтерес до знань і усвідомлення їх ролі у своєму розвитку;

— інтерес до національної і світової культур;

— фізичне здоров'я, потяг до занять фізичною культурою і спортом;

— працелюбність, орієнтованість на майбутню професію.

Організація взаємодії із суспільним і природним середовищем ґрунтується на тому, що педагогічний процес не може обмежуватися навчально-виховним закладом. Оскільки заклад освіти готує молоду людину до самостійного життя, вона вже під час навчання повинна жити за критеріями життя, до якого готується, брати в ньому безпосередню участь. Педагогічний колектив має налагодити контакти з батьками, трудовими колективами, де вони працюють, громадськими організаціями, дитячими та молодіжними об'єднаннями, церквою. Взаємодію педагогічного процесу з природним середовищем вибудовують на основі екологічного виховання підростаючого покоління.

Ефективність педагогічного процесу залежить від рівня відповідності його змісту, форм і методів основним закономірностям виховання і потребам суспільного життя; ступеня вияву школярами активності в навчально-пізнавальній і суспільній діяльності; рівня педагогічної майстерності вчительського колективу; ефективності впливу громадськості й церкви на виховання підростаючого покоління; рівня використання виховних можливостей позашкільних освітньо-виховних закладів, дитячих і молодіжних організацій; координації виховних впливів усіх причетних до виховання підростаючого покоління інституцій; пропаганди психолого-педагогічних знань серед батьків і населення взагалі.

Закономірності і принципи педагогічного процесу

Філософія трактує закономірність як об'єктивний, і іпікий, повторюваний, необхідний і суттєвий зв'язок між .шпіцами і процесами, що характеризує їх розвиток.

Закономірності педагогічного процесу. Оскільки **і**.нономірні зв'язки між предметами і явищами мають іовнішній і внутрішній характер, то й закономірності пе**і**.ігогічного процесу відображають його зв'язки із су**цільним** середовищем та внутрішні зв'язки, властиві компонентам цього процесу.

Виховання в широкому розумінні тісно пов'язане з усіма суспільними процесами, залежить від рівня розвитку економіки, політичної системи тощо. Це означає, що проблеми, які доводиться вирішувати у виховному процес і, зумовлені суспільним середовищем. Тому перша закономірність педагогічного процесу, яка реалізує виховання u широкому розумінні, полягає в тому, що цілісний педагогічний процес, його мета, завдання, зміст, форми і методи зумовлені соціально-економічними та ідеологічними потребами суспільства.

Педагогічний процес здійснюється в умовах, які можуть сприяти його успішному функціонуванню або перешкоджати. Так, економічна криза, яку переживає нині Україна, стрімкі зміни, що відбуваються в соціальній структурі, залишковий принцип фінансування культурно-освітньої сфери негативно впливають на педагогічні процеси в сучасній школі. Тому завдання, зміст, форми і методи педагогічного процесу залежать не тільки від потреб, а й від можливостей суспільства, від умов, у яких він відбувається.

Серед внутрішніх зв'язків між компонентами педагогічного процесу найважливішим є зв'язок між процесами навчання, виховання, освіти і розвитку. Психолого-педагогічна теорія і практика доводять, що навчання і виховання відіграють вирішальну роль у розвитку особистості. Без навчання неможливо досягти мети виховання. А передумовою успішного навчання є певний рівень вихованості молодої людини. Тому в цілісному педагогічному процесі всі уроки та виховні заходи мають справляти розвиваючий вплив, а навчання повинне мати виховуючий і розвиваючий характер.

Ефективність виховання і навчання в цілісному педагогічному процесі закономірно залежить від того, наскільки педагогам вдалося забезпечити єдність своїх дій з ді-

ями учнів. При збігу цілей виховних впливів педагогів і самовиховання учнів, педагогічного керівництва і самодіяльності вихованців зростає ефективність педагогічного процесу. Це вимагає стимулювання активності та самостійності учнів, спонукання їх до самовиховання, самоосвіти, самовираження.

Не меншу роль відіграє й організація діяльності та спілкування учнів у вихованні й навчанні. В активній діяльності (ігровій, навчально-пізнавальній, трудовій, громадській) учень засвоює способи дій і пізнає об'єктивні властивості предметів. У навчанні й вихованні істотне значення мають спілкування педагогів і вихованців, а також спілкування між самими учнями. Завдяки спілкуванню учень оволодіває соціальним досвідом, суспільними цінностями, утверджує себе як особистість.

Успішність педагогічного процесу залежить і від уміння педагогів правильно враховувати вікові й індивідуальні особливості вихованців. Кожен віковий період має свої характерні особливості, знаючи які, педагог обирає відповідний зміст, форми і методи навчання і виховання.

Пильної уваги потребує взаємозв'язок колективу й особистості в педагогічному процесі. Адже в колективі формуються такі риси особистості, як колективізм, взаємодопомога, співчуття, гуманізм, доброта та ін. У ньому молода людина навчається правильно спілкуватися, оцінювати себе, переймає кращі зразки поведінки у своїх товаришів.

Не варто забувати й про закономірний зв'язок завдань, змісту, форм і методів у педагогічному процесі. Управління цілісним педагогічним процесом розпочинається з проектування його цілей і завдань. Вони визначають усі інші його елементи: зміст, форми і методи діяльності педагогів і учнів (студентів). Зміст педагогічного процесу повинен забезпечити виконання поставлених завдань. Він відчутно впливає на добір методів, форм і технічних засобів навчання і виховання.

Тільки у тому разі, коли завдання, зміст, форми і методи педагогічного процесу складатимуть цілісну логічну систему, коли педагог продумає зв'язки між цими компонентами, вибере їх раціональні варіанти, можна очікувати на досягнення бажаного результату.

Принципи педагогічного процесу. Якщо закономірності виражають істотний, необхідний зв'язок між причиною і наслідком, то принципи, які ґрунтуються на закономірностях, є основними вимогами, що визначають загальне

примування педагогічного процесу, його цілі, зміст і ме-
ні піку організації.

Принципи педагогічного процесу (лат. principium — основа, начало) — система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості.

Визначення єдиних принципів цілісного педагогічно-
І о процесу не виключає специфіки навчання і виховання, Оскільки кожен із принципів зумовлений своєрідністю • Міста, форм і методів педагогічної діяльності.

Серед різноманіття педагогічних принципів виокремиюють *загальні принципи* цілісного педагогічного прот ч у , до яких належать: цілеспрямованість педагогічного процесу; зв'язок школи з життям; науковість змісту виховання і навчання; доступність, урахування вікових М індивідуальних особливостей учнів; систематичність і послідовність; свідомість, активність, самодіяльність, творчість учнів; зв'язок навчання і виховання із суспільно корисною, продуктивною працею; наочність; колективний характер виховання і навчання; повага до особистості дитини, поєднана з розумною вимогливістю до неї; вибір оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання; міцність, усвідомленість і дієвість результатів освіти, виховання і розвитку; комплексний підхід до вихованця.

Принцип цілеспрямованості педагогічного процесу виражає вимогу організовувати навчально-виховну роботу з метою всебічного розвитку кожної дитини, підготовки її до участі в перебудові суспільства, до життя в демократичній, правовій державі. Цільова спрямованість змісту й організації навчання і виховання сприяє формуванню цілісного наукового світогляду і національної самосвідомості учнів, емоційно-вольової сфери, прийнятної поведінки. Проектуючи особистість школяра, педагог прагне до того, щоб зробити загальні цілі та завдання виховання і навчання власними цілями і завданнями кожного учня.

Принцип зв'язку школи з життям практично реалізується через зв'язки змісту виховання і навчання з процесами розбудови ринкової економіки, демократизації суспільного життя, реформування системи освіти. До цих процесів мають залучатися і школярі, студенти, завдяки чому в них формуватиметься моральна, психологічна і практична готовність до самостійного суспільного життя і праці.

Принцип науковості змісту виховання і навчання вимагає, щоб навчання і виховання розкривали учням, студентам об'єктивну картину світу, закономірності розвитку природи, суспільства, культури. Реалізується він передусім при розробленні програм виховання, навчальних програм і підручників. Окрім формування наукового світогляду, принцип передбачає розвиток в учнів умінь і навичок наукового пошуку, засвоєння ними способів наукової організації праці.

Принцип доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів означає, що навчання і виховання повинні будуватися з урахуванням рівня можливостей учнів, не призводити до інтелектуальних, фізичних і моральних перевантажень. За надто складного змісту, недоступних форм і методів навчання знижується мотивація, швидко слабшають вольові зусилля дітей, знижується працездатність, з'являється надмірна втома. При спрощенні змісту зникає інтерес до навчання, не формуються необхідні вольові зусилля, не розвивається навчальна працездатність, зменшується розвиваючий вплив навчання.

Принцип систематичності і послідовності реалізується в різних формах планування (тематичному і поурочному), написанні планів. Він передбачає формування в учнів, студентів навичок раціонального планування своєї навчальної діяльності; таку організацію виховного процесу, за якої кожний виховний захід є природним і логічним продовженням попередньої роботи, закріплює і розвиває досягнуте, піднімає виховання і розвиток на вищий рівень.

Дотримання *принципу свідомості, активності, самодіяльності, творчості учнів* у педагогічному процесі сприяє формуванню свідомих, активних, самостійних і творчих людей. Ігнорування його в навчанні й вихованні породжує пасивність, байдужість.

Реалізація *принципу зв'язку навчання і виховання із суспільно корисною, продуктивною працею* виховує молодих людей творцями суспільних цінностей. Адже праця допомагає пізнати себе й інших людей, виховує повагу до себе і тих, хто поруч, збагачує соціальним досвідом, допомагає обрати життєвий шлях і самоствердитися.

Принцип наочності передбачає використання наочності не тільки як засобу ілюстрування, а й для того, щоб учні, студенти навчилися самостійно працювати з художнім образом як джерелом інформації, що містить у собі спільне

II одиничне, загальне й індивідуальне. Така робота з наоч-ю загострює увагу, розвиває аналітичність мислення, " і я досягати образного вираження різноманітних технічних і суспільних проблем.

III>инцип колективного характеру виховання і нав-чання передбачає послідовне поєднання масових, колективних, групових та індивідуальних форм роботи. Підготовка молодої людини до життя в суспільстві вимагає на-І і>"мадження досвіду праці й активного громадського і иття в трудовому колективі. Необхідно оволодіти наінчісами колективістських відносин: солідарності, взаємодопомоги, взаємоконтролю, взаємовимогливості. Колек-І пані форми виховання і навчання у поєднанні з груповими й індивідуальними дають змогу одночасно впливати па маси загалом і на кожну особистість зокрема.

Принцип поваги до особистості дитини у поєднанні .і розумною вимогливістю до неї має особливе значення. І Іонага і вимогливість до дитини виховують у неї почуття людської гідності, формують уявлення про гуманні засади людських взаємовідносин. Педагогічне значення єдності поваги і вимогливості полягає ще й у тому, що активна участь у важливих громадських справах і відповідальність сприяють самоствердженню, підносять особистість у власних очах, окрилюють і надихають.

Принцип вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання ґрунтується на усвідомленні того, що не існує універсальних підходів до навчання і виховання, які спрацьовують у будь-яких педагогічних ситуаціях. Успішно вирішити ту саму педагогічну проблему можна різними поєднаннями форм і методів роботи. Цей принцип відображає демократичність умов роботи сучасної школи, які дають педагогам право вибору на науковій основі оптимальних для них і конкретних умов методів, форм і прийомів роботи.

Принцип міцності, усвідомленості і дієвості результатів освіти, виховання і розвитку вимагає, щоб відчувався не тільки освітній, а й виховний, розвиваючий ефект педагогічного процесу (стійкими були моральні переконання, навички навчально-пізнавальної діяльності, способи суспільно цінної поведінки, риси характеру тощо). Він передбачає необхідність усвідомлення здобутих знань, орієнтує навчальний процес на формування дієвих знань, умінь, навичок і способів поведінки.

Принцип комплексного підходу до виховання виявляється в органічних зв'язках навчальної, трудової дія-

льності школярів, студентів із формуванням світогляду, цінних для суспільства мотивів поведінки, з моральним ставленням до навчання, праці, природи, самого себе, інших людей. Комплексний підхід, що забезпечує єдність організації та результатів виховання і навчання, втілюється насамперед у міжпредметних зв'язках. Комплексність змісту виховного процесу виявляється в програмі виховної роботи, яка передбачає залучення молодих людей до всіх видів діяльності. Принцип відображає об'єктивну вимогу органічної єдності навчання, виховання і життя.

У реальному педагогічному процесі принципи навчання реалізуються в тісному взаємозв'язку, взаємозумовлюють один одного, жоден з них не може бути задіяний відособлено, тобто без урахування і використання можливостей інших.

Технологія педагогічного процесу

Технологічний процес є певною системою технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат, наприклад методика виховної роботи класного керівника. Педагогами-новаторами розроблено такі технології: оптимізація організації навчального процесу на заняттях (Юрій Бабанський); опорні листки (Віктор Шаталов); коментоване управління навчальним процесом (Софія Лисенкова) та ін.

Педагогічна технологія (гр. techne — майстерність і logos — слово, вчення) — сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і поєднання форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, креслень, діаграм, карт).

Завданнями педагогічної технології є:

— досягнення глибини і міцності знань, закріплення умінь та навичок з різних галузей діяльності;

— формування і закріплення соціально цінних форм поведінки;

— научіння дій з технологічним інструментарієм, тобто формування здатності засвоювати і користуватися в навчально-пізнавальній діяльності технологічними схемами, графіками, картами, алгоритмами та будувати власні;

— розвиток технологічного мислення, вміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою освітню діяльність;

— виховання звички чітко дотримуватися вимог технологічної дисципліни на навчальних заняттях і в проїм, і ип конання суспільно корисної праці.

Особливості педагогічної технології. Педагогічній м пології і технологічним процесам властиві певні особ- II ті. Передусім окремі технологічні процеси мають ін мшії розвиваючий потенціал. Одні з них розвивають \ магу, ретельність, здатність діяти механічно, тільки за за- ШПОЮ послідовністю основних елементів програми, що помежує творчість, виховує сліпий послух. Інші технології і і и шукають до активної мисленнєвої роботи і розвивають гнорчу особистість.

Важливою особливістю педагогічної технології є техи. і логічність змісту навчання і виховання, його здатність піддаватися кодуванню, не втрачаючи при цьому своїх наичально-виховних можливостей. Один матеріал легко Кодується, при розкодуванні не деформується й усвідомлюється як цілісність (математичні формули, способи рози'нзування типових задач). Інший при кодуванні втрачає гної навчально-виховні можливості (філософський, художній, історичний), тому обмеження процесу вивчення лінратури, історії, мистецтва суто технологічними підходами призводить до бездумного зубріння, формалізму в шаннях, збіднює їх виховні можливості.

Розроблення педагогічної технології мусить передбачати доцільність включення до педагогічного процесу кожної технологічної ланки, ланцюжка, системи. При цьому слід мати на увазі, що ніяка технологія не може замінити живого слова, емоційного спілкування.

Кожна технологічна ланка, ланцюжок, система досягає високої ефективності тільки за умови, що вона психологічно обґрунтована і має практичні виходи. Так, технологічні засоби, пов'язані з наочністю, мають ґрунтуватися на особливостях дитячого образного мислення, в основі інших — опора на психологічні закони запам'ятовування за подібністю, за асоціаціями, за силою емоційного збудження. Немає жодної педагогічної технологічної системи, в основі якої не було б психологічних законів.

Розроблення і застосування будь-якої педагогічної технології вимагає творчої активності педагогів і учнів (студентів). Вони беруть творчу участь у розробленні технологічного інструментарію (складання технологічних опорних схем, карт), в організації технологічних форм виховання і навчання. Активність педагога виявляється також у тому, що він, добре знаючи індивідуальні психоло-

гічні особливості своїх учнів, вносить відповідні корективи в розгортання технологічного процесу, організовує взаємні консультації, взаємоперевірку і взаємооцінку.

Педагогічні технології не забезпечують однаково високий результат успішності та вихованості всіх учнів (студентів). Тому вони вимагають постійного вдосконалення, щоб досягти позитивних результатів у якомога ширшої аудиторії.

Результат педагогічної технології великою мірою визначається рівнем майстерності педагога, ступенем загального розвитку, настроєм кожної дитини, загальним психологічним кліматом у колективі, матеріально-технічним оснащенням. Такі основні особливості будь-якої педагогічної технології.

Класифікація технологічних одиниць. Усі технологічні явища в педагогіці умовно поділяють на: крупні технологічні структури, технологічні мікроструктури, методико-технологічні системні формоутворення, технологічні прийоми, технологічні ланки, методико-технологічні ланцюжки, технологізовані форми обліку результатів роботи, технологічні засоби.

До *крупних технологічних структур* належать: структура цілісного педагогічного процесу; послідовно реалізовані структурні блоки організації колективу; структурні ланки організації дитячої продуктивної праці. Порушення технологічної дисципліни у педагогічній практиці призводить до того, що не дотримується обов'язкова послідовність реалізації всіх елементів навчально-виховного процесу. Так, за наявності цілей, змісту, форм роботи нерідко забувають про діагностику, зворотний зв'язок і корекцію, що робить педагогічний процес некерованим.

Технологічні мікроструктури виникають у різноманітних організаційних формах педагогічної діяльності, у методах педагогічної взаємодії. Так, технологічна мікроструктура виявляється в різних типах уроків і є організаційним каркасом роботи. Вона визначає русло, що забезпечує рух до навчальної мети. Вимагають структурування і форми виховної роботи: класні години, секційні заняття, гуртки.

Методико-технологічні системні формоутворення з'явились у передовій і новаторській педагогічній практиці. Ефективність навчально-виховного процесу зростає завдяки переходу педагогів від застосування розрізнених, ізольованих форм до використання сукупності методико-

" н,щорічних формоутворень, які включають дітей у • мі гему активної діяльності, спілкування. Так, для ви-їс и ими теми з біології можна вдатися до такого систем-II і о формоутворення: екскурсія в природу — практичні бригадні заняття — урок — узагальнююча лекція.

Технологічний прийом є компактним, частковим спо-ИИГЮМ вирішення конкретної педагогічної або навчаль-II ... роблеми. Прийом завжди входить до складу певної и иологічної системи навчання або виховання. Прикла-Ш педагогічного технологічного прийому є опорна сиг-N. і 11.на схема, конспект, гра, драматизація, а також ситуап и .і використанням діаграм, карт, графіків, записів тощо. Гак, під час вивчення математики, фізики, хімії використа ють опорні кодовані конспекти.

Технологічні ланки є окремими частинами великих технологічних структур. Наприклад, ціль, діагностика • бо метод — ланки цілісної структури педагогічного процесу. Кожна технологічна ланка виконує тільки їй властиву функцію, а її ігнорування порушує цілісність педагогічного процесу. Так, відсутність чіткої педагогічної мети робить працю педагога безглуздою, без діагностики і зворотного зв'язку навчально-виховна робота стає мекерованою.

Методико-технологічні ланцюжки у творчій практиці багатьох передових учителів і вихователів створюють із метою формування умінь та навичок. Для цього в логічній послідовності з'єднують окремі структурні ланки, прийоми, діаграми, карти, рисунки. У виховному процесі організація чергування, суворий розпорядок дня, виконання громадських доручень можуть утворювати своєрідний технологічний ланцюжок, який є оптимальним алгоритмом життя вихованців. Отже, технологічний ланцюжок є поєднанням взаємопов'язаних, послідовно задіяних методів, способів, прийомів, завдань, що забезпечують формування і закріплення навчальних умгінь, трудових дій, спортивних навичок, соціально цінної поведінки.

Технологічні процеси забезпечуються *технологізованими формами обліку результатів роботи,* які стимулюють творчу активність дітей. Так, педагог-новатор Іван Волков завів на кожного учня спеціальний щоденник, у якому відзначав якість виконання самостійної роботи. Якщо учень працював творчо, його успіх відображався у щоденнику творчих робіт.

Більшість педагогів роблять висновки про ділові якості, пізнавальний інтерес, захоплення, ставлення до навчання дітей тільки за оцінками в класному журналі. Однак із нього мало про що можна дізнатися. Так, майже всі учні мають із праці та малювання високі оцінки, хоча і працьовитість, і здібності до образотворчого мистецтва у всіх різні. Творчий щоденник і творча книжка, які б продовжувались у середніх та старших класах, повністю характеризували б захоплення школярів, їх успіхи у самостійній та творчій діяльності. Це б дало змогу самому учню об'єктивно оцінити свої можливості, обираючи професію, і звернуло б увагу на його хист тих, хто буде приймати його на виробництво або до навчального закладу.

Серед педагогічних технологій важливе місце займають *технологічні засоби*. Комп'ютер, машинне програмування, різноманітні прилади включаються до педагогічної технології як окремі ланки або у вигляді самостійного техніко-технологічного ланцюжка.

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику робить цілком організованим, керованим процесом, з передбачуваними позитивними результатами.

Кожен педагог повинен пам'ятати, що не можна постійно віддавати перевагу одним принципам, технологічним прийомам, а інші ігнорувати. Адже справжнього успіху в педагогічній діяльності вдається досягти лише тоді, коли всі компоненти цілісного педагогічного процесу втілюються на практиці системно.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте сутність педагогічного процесу. Охарактеризуйте його структуру. Чому серед компонентів педагогічного процесу провідну роль відіграє педагог?
2. Охарактеризуйте основні закономірності цілісного педагогічного процесу.
3. Чи можна поділяти основні принципи цілісного педагогічного процесу на важливі й неважливі? Чому?
4. Розкрийте особливості педагогічної технології.
5. Яку роль відіграє технологізація педагогічного процесу?
6. Обгрунтуйте необхідність цілісного підходу до застосування на практиці різноманітних педагогічних технологій.

Література

Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. — К., 1998.
Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — К., 1995.
Лихачев Б. Т. Педагогика. — М., 1996.
Педагогика/ Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1988.

1.4. Система освіти в Україні

Система освіти — сукупність навчально-виховних закладів, які систематично і послідовно здійснюють виховання, навчання і підготовку до життя підростаючих поколінь відповідно до завдань суспільства. Характерною особливістю сучасної системи освіти в Україні є гуманізм і демократизм, зв'язок із розбудовою української державності, формуванням національної самосвідомості громадян України.

Принципи побудови системи освіти в Україні

Освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку кожного суспільства.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання моральності. Освіта покликана формувати громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачувати на цій основі творчий, інтелектуальний, культурний потенціал народу, забезпечувати народне господарство кваліфікованими фахівцями.

Закон України «Про освіту» (ст. 3) гарантує громадянам України право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду і характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. Це право забезпечується:

— розгалуженою мережею закладів освіти державної та інших форм власності, наукових установ;

— відкритим характером закладів освіти, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина;

— різними формами навчання: стаціонарною, заочною, вечірньою, екстернатом, а також педагогічним патронатом.

Навчально-виховна діяльність закладів освіти, згідно із цим законом (ст. 6), має здійснюватися за такими принципами:

1. Доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою. Цей принцип передбачає вільний вибір громадянами будь-якого типу навчального закладу на рівних умовах, рівне право на навчання чоловіків і жінок. Реалізується він через можливість безплатного навчання в державних навчальних закладах усіх типів, забезпечення студентів стипендією.

2. Рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку. Навчальні плани закладів освіти охоплюють системи навчальних предметів, вивчення яких сприяє всебічному розвитку особистості учнів, студентів. З метою інтенсивного розвитку здібностей і талантів передбачено предмети, які учні та студенти можуть обирати самостійно. На це спрямовані різні форми позанавчальної виховної роботи.

3. Гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей. Навчально-виховний процес має орієнтуватися на зміцнення єдності народу, людини і держави. Водночас процес виховання і пізнання світу повинен сприяти самопізнанню й самореалізації кожного індивіда, вибору ним шляху до щастя та здійснення мети — своєї й загальнонародної. Педагоги, учні, студенти є повноправними суб'єктами системи освіти. Кожен з них може брати участь у вирішенні проблем навчально-виховного процесу в межах своєї компетенції, має право вибору як навчального закладу, так і індивідуальних форм досягнення мети.

4. Органічний зв'язок з освітою та національними історією, культурою, традиціями. Цей принцип реалізується через національну спрямованість виховання. Він передбачає необхідність вивчення історії і культури свого народу, рідної мови, а також прищеплення шанобливого ставлення до національно-етнічної обрядовості всіх народів, що населяють Україну.

5. Незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій. Реалізація цього принци-

н\ іабезпечується конституційною вимогою про недопус-
і и ін гь втручання у навчально-виховний процес закладу
• и віти політичних, громадських і релігійних об'єднань.

(і. Науковий, світський характер освіти. В українській національній школі навчання має світський характер. На
пі їх етапах навчання і виховання школа дає учням наука-
І І І внання про природу, суспільство, науку, культуру, формуючи на їх основі науковий світогляд, моральні, правові,
• **і** гетичні та інші цінності. Світськість освіти означає, що в освітніх закладах не викладають релігійні предмети (наприклад, «Основи християнської моралі»). Проте на прохання батьків і учнів їх можна вивчати факультативно.

7. Інтеграція з наукою і виробництвом. Цей принцип передбачає вивчення усталених наукових здобутків; по-
• і пі не вдосконалення освіти на основі найновіших досягнень науки, техніки, культури; посилення світоглядних функцій навчання. Поєднання освіти з виробництвом іабезпечує не тільки великий виховний, а й економічний ефект, оскільки воно є засобом всебічного розвитку підростаючого покоління.

8. Взаємозв'язок із наукою інших країн. Освіта в нашій державі будується на інтенсивному використанні досягнень світової науки щодо вдосконалення змісту і технологій навчання, підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Важливими її завданнями є також організація спільних досліджень з іноземними науковцями, виведення української науки на міжнародний рівень.

9. Гнучкість і прогностичність системи освіти. Цей принцип означає варіативність, саморегуляцію і безперервне оновлення національної освіти, її адаптацію до нових їй і мог суспільства.

10. Єдність і наступність системи освіти. Українська система освіти побудована на принципі послідовності і наступності навчання в усіх ланках і має основну мету — формування всебічно розвиненої особистості. Ця мета забезпечує внутрішню єдність структури й організаційних основ системи освіти.

11. Безперервність і різноманітність системи освіти, безперервність освіти реалізується шляхом узгодження змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян до можливого переходу на наступні ступені. Для цього оптимізують систему перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізують систему післядипломної освіти

на основі відповідних державних стандартів; формують та розвивають науково-виробничі комплекси ступеневої підготовки фахівців. Безперервність передбачає зв'язок між загальною середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою, а також формування потреби і здатності особистості до самоосвіти.

12. Поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті. Передбачає розподіл функцій в управлінні освітою між державними органами і органами самоврядування.

Реалізація принципів побудови освіти в Україні ґрунтується на загальнолюдських цінностях, основоположних засадах організації освітньої діяльності загалом, традиціях вітчизняної школи; враховує головні завдання, які їй необхідно вирішувати на сучасному етапі.

Характеристика основних типів закладів освіти

Система освіти України охоплює дошкільні, шкільні, позашкільні, професійно-технічні, вищі заклади освіти, наукові, науково-методичні, методичні установи, науково-виробничі підприємства, державні та місцеві органи управління освітою, а також самоврядування в галузі освіти.

Система освіти (гр. systema — утворення) — сукупність навчально-виховних закладів, які систематично і послідовно виховують, навчають і готують до життя підростаючі покоління відповідно до завдань суспільства.

Згідно із Законом України «Про освіту» структура освіти в нашій державі має такі ланки: дошкільна освіта, загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта, самоосвіта громадян, аспірантура, докторантура.

Дошкільна освіта. Дошкільними закладами освіти є дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки, сімейні, прогулянкові, дошкільні та комбінованого типу комплекси (для дітей, які потребують коригування фізичного і психічного розвитку) з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей, а також дитячі садки інтернатного типу, дитячі будинки та ін.

Дошкільні заклади у тісній взаємодії із сім'єю зміцнюють фізичне та психічне здоров'я дітей, забезпечують їх повноцінний розвиток, готують до школи, збагачують життєвим досвідом.

Метою дошкільного виховання є практичне оволодіння рідною мовою в сім'ї та дошкільному виховному закладі; формування пізнавальної активності, творчих і художніх здібностей в іграх та інших видах дитячої діяльності; виховання культури спілкування, поваги й любові до батьків, родини, Батьківщини; започаткування основ трудового виховання, екологічної культури; прищеплений національних і загальнолюдських цінностей.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») окреслює стратегію розвитку дошкільного похования на найближчі роки і на перспективу. Відповідно до цієї програми воно є початковою ланкою в системі безперервної освіти, становлення і розвитку особистості. Програма «Освіта» передбачає такі основні шляхи реформування дошкільного виховання:

— комплексне вивчення проблем родинного і суспільного виховання в сучасних умовах;

— встановлення вікових нормативів фізичного, психічного та духовного розвитку дітей;

— створення організаційно-методичної служби сім'ї, її психолого-педагогічне забезпечення з урахуванням необхідності відроджувати родинні традиції, сучасної культурно-побутової сфери;

— створення оптимальних науково-методичних, організаційно-педагогічних, санітарно-гігієнічних, матеріально-технічних, естетичних умов для функціонування дошкільних виховних закладів різних типів і профілів;

— розроблення державних та авторських програм дошкільного виховання, вироблення критеріїв їх експертизи та оцінки на основі психофізичних, соціально-психологічних, педагогічних, гігієнічних вимог;

— створення мережі дошкільних виховних закладів нового покоління; оновлення змісту, форм і методів виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

Загальна середня освіта. Загальна середня освіта є цілеспрямованим процесом оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності. Результатом цієї ланки освіти є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності. Загальна середня освіта — обов'язкова складова безперервної освіти.

Відповідно до ст. 9 Закону України «Про загальну середню освіту» загальну освіту здобувають у таких навчальних закладах:

— *середня загальноосвітня школа* — загальноосвітній навчальний заклад I—III ступенів (I ступінь — початкова школа, II ступінь — основна школа, III ступінь — старша школа з профільним спрямуванням навчання);

— *спеціалізована школа (школа-інтернат)* — загальноосвітній навчальний заклад I—III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів;

— *гімназія* — загальноосвітній навчальний заклад II—III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю;

— *ліцей* — загальноосвітній навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою;

— *колегіум* — загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілю;

— *загальноосвітня школа-інтернат (школа-інтернат)* — загальноосвітній заклад із частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги;

— *спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат)* — загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

— *загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат)* — загальноосвітній навчальний заклад I—III ступенів із відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;

— *школа соціальної реабілітації* — загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюються окремо для хлопців і дівчат);

— *вечірня (змінна) школа* — загальноосвітній навчальний заклад II—III ступенів для тих, хто не має змоги відвідувати школу з денною формою навчання.

До інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти відносять:

— *позашкільний навчально-виховний заклад* — навчальний заклад для виховання дітей та задоволення їх потреб у додатковій освіті за інтересами (науковими, технічними, художньо-естетичними, спортивними тощо);

— *міжшкільний навчально-виробничий комбінат* — навчальний заклад для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що дає профорієнтаційну, допрофесійну підготовку;

професійно-технічний навчальний заклад — нав- і і ш.іш заклад, у якому здобувають професійно-технічну . . . . . ту загальну середню освіту.

Термін навчання для здобуття повної загальної середні,ні освіти становить у загальноосвітніх навчальних їм чадах:

I ступеня — 4 роки;

II ступеня — 5 років;

III ступеня — 3 роки.

З 2003/2004 навчального року в практику середньої їм альноосвітньої школи України втілюється Концепція профільного навчання, яка ґрунтується на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти в Україні. Концепція профільного наймання розроблена з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду організації профільного навчання у старшій загальноосвітній школі.

Потреба переходу до профільного навчання обумовлена вимогами вищих та професійно-технічних навчальних **накладів.**

Профільне навчання — форма диференційованого навчання, яка забезпечує глибоке засвоєння системи навчальних предметів певного напряму і достатній рівень оволодіння рештою навчальних дисциплін.

Воно передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення. Головною метою профільного навчання є забезпечення рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; неперервної освіти упродовж життя; виховання особистості, здатної до саморегуляції, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Ця форма навчання спрямована на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток інтелектуальних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Основними напрямами та профілями навчання учнів старшої школи є:

— *соціально-гуманітарний напрям*. До нього належать такі профілі: іноземних мов, історико-філологічний, історико-правознавчий, історико-географічний;

— *природничо-математичний напрям*. Включає профілі математики і комп'ютерної техніки, хіміко-біологічний, фізико-математичний, математико-економічний;

— *фізкультурно-військовий напрям*. Представлений фізкультурно-оздоровчим і військовим профілями;

— *художньо-естетичний напрям*. До нього належать профілі образотворчого мистецтва, художніх народних промислів, вокально-хоровий, вокально-інструментальний тощо;

— *виробничо-технологічний напрям*. Включає профілі: механізації, будівельний, електротехнічний, агротехнічний, косметико-перукарський.

Профільне навчання запроваджується з 10 класу. Підготовка до нього розпочинається у початковій школі. Полягає вона у виборі вчителями та батьками додаткових занять, спрямованих на інтелектуальний та фізичний розвиток дітей. На підготовчо-розвивальному етапі проводять дослідження психологічних можливостей учнів. У початковій школі домінує розвивальна спрямованість навчальних занять за рахунок спеціальних уроків, які сприяють оптимальному розвитку виявлених природних задатків учнів і підготовці їх до вибору в основній школі факультативних курсів.

На підготовчо-орієнтаційному етапі (основна школа) створюють умови для самостійного вибору учнями додаткових годин з метою більш глибокого вивчення предметів інваріантної частини навчального плану та факультативних курсів, які доповнюють або поглиблюють навчальні дисципліни інваріантної частини плану. На цій основі діти готуються до вибору навчального закладу старшої школи (ліцею, гімназії, реальної школи, професійно-технічного училища, навчального закладу I—II рівня акредитації).

Державна програма «Освіта» («Україна XXI століття») передбачає, що реформування загальної середньої освіти здійснюватиметься такими шляхами:

— визначення державних стандартів усіх рівнів загальної середньої освіти;

— переглядання змісту загальноосвітньої підготовки і відповідних базових дисциплін, впровадження інтегрального і варіантного принципів навчання;

— реформування структури загальноосвітніх закладів відповідно до рівнів освіти та потреб регіонів;

— кооперування загальноосвітніх навчально-виховних закладів із вищими навчальними закладами;

розвиток мережі загальноосвітніх навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності;

створення мережі навчально-виховних закладів з трирічним терміном навчання загальноосвітнього, профільного (спеціалізованого) та професійного спрямування;

— наукове та методичне забезпечення загальної середньої освіти, підготовки і впровадження нових навчальних планів і програм, підручників, посібників тощо;

— проведення науково-дослідної експериментальної роботи щодо впровадження педагогічних інновацій, інформатизація загальної середньої освіти;

— створення у загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб;

— пріоритетне фінансування, кадрове та матеріально-технічне забезпечення сільської школи;

— розширення можливостей здобути загальну середню освіту для тих, хто працює, через систему шкіл, класів, груп з денною, заочною, вечірньою формами навчання або екстернатом;

— розроблення науково обґрунтованих методик оцінювання якості діяльності навчально-виховних закладів загалом та кожного педагогічного працівника зокрема;

— державна атестація та акредитація загальноосвітніх навчально-виховних закладів усіх типів незалежно від форм власності.

Загальноосвітня, політехнічна, трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах здійснюється в тісному зв'язку з життям, продуктивною працею тощо.

Позашкільна освіта. Позашкільні освіта і виховання є частиною структури системи освіти і спрямовані на розвиток здібностей, талантів дітей, учнівської та студентської молоді, задоволення їх інтересів, духовних запитів, потреб у професійному визначенні. Здійснюють її позашкільні заклади, до яких належать палаци та будинки дитячої творчості, центри і станції юних техніків, центри і станції юних натуралістів, центри (станції) юних туристів, дитячі спортивні школи, дитячі залізниці, дитячі пароплавства, дитячі бібліотеки та інші заклади. Важливим завданням позашкільних установ є надання школам допомоги в організації позакласної виховної роботи з учнями.

Останнім часом з'явилися позашкільні навчально-виховні заклади нового типу: навчально-дослідницькі та

творчо-виробничі центри творчості, туризму, краєзнавства; школи мистецтва; спортивно-технічні школи; клубні заклади; театральні комплекси; соціально-педагогічні комплекси; кіноцентри; міжшкільні клуби тощо.

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») реформування позашкільного навчання і виховання охоплює такі напрями і проблеми:

— якісне оновлення змісту, принципів, форм, методів та напрямів діяльності позашкільних навчально-виховних закладів, організації позашкільної та позанавчальної роботи з дітьми й молоддю;

— оптимізація мережі комплексних і профільних позашкільних навчально-виховних закладів незалежно від форм власності;

— залучення до навчально-виховної роботи в позашкільних навчально-виховних закладах, у творчих учнівських, молодіжних об'єднаннях за місцем проживання, на підприємствах, у різних організаціях та установах висококваліфікованих працівників і талановитих народних умільців;

— створення системи підготовки та перепідготовки працівників позашкільних навчально-виховних закладів, організаторів позашкільної та позанавчальної роботи з дітьми та молоддю;

— науково-методичне забезпечення діяльності позашкільних навчально-виховних закладів;

— підвищення ролі суспільних інституцій, батьків, громадськості у розвитку позашкільного навчання і виховання, забезпечення його престижу та державної підтримки.

Система позашкільної роботи спрямована на всебічний розвиток інтересів, здібностей, ініціативи і самодіяльності дітей, на глибоке опанування науки, техніки, на підготовку школярів до життя, суспільно корисної діяльності.

Професійно-технічна освіта. Професійно-технічна освіта дає змогу громадянам здобути професії відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей, а також підвищити професійну кваліфікацію. Вона здійснюється на основі базової загальної середньої освіти з наданням можливості отримати повну загальну середню освіту.

Здобувають професійно-технічну освіту в професійно-технічних училищах, професійно-художніх училищах, професійних училищах соціальної реабілітації, училищах-агрофірмах, училищах-заводах, вищих про-

>|'і ійних училищах, навчально-виробничих центрах, центрах підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, мпичильно-курсових комбінатах, інших типах закладів, ти надають робітничу професію. Професійно-технічні Нйіічальні заклади можуть мати стаціонар, вечірнє від-м ноння, створювати і входити в різні комплекси, об'єд-мііііня.

Учні державних професійно-технічних закладів освіі п, які є сиротами, залишилися без піклування батьків або їм,гребують особливих умов виховання, перебувають на ионному утриманні держави. Інших учнів цих закладів ііабезпечують безкоштовним харчуванням і стипендією.

Випускникам професійно-технічних закладів освіти відповідно до їх освітньо-кваліфікаційного рівня присвоюють кваліфікацію «кваліфікований робітник» з напуттям професії відповідного розряду (категорії).

Державна програма «Освіта» передбачає такі шляхи реформування професійної освіти:

— розроблення та впровадження науково обґрунтованої методики визначення загальнодержавних, регіональних потреб у працівниках сфери виробництва і послуг за професіями, рівнями кваліфікації та потреб у навчальних закладах для їх підготовки;

— проведення атестації та акредитації професійних навчально-виховних закладів, спеціалізація та перепрофілювання наявних, відкриття нових на базі різних форм власності відповідно до потреб громадян, держави, виробництва і сфери послуг;

— розроблення організаційно-педагогічних вимог до нових типів професійних навчально-виховних закладів;

— створення кваліфікаційних характеристик і професіограм для різних груп професій на рівні досягнень науково-технічного прогресу;

— розширення підготовки робітників з вадами фізичного та розумового розвитку;

— написання і видання навчальних планів, програм, нового покоління національних підручників, навчальних і методичних посібників, створення дидактичних матеріалів для професійного навчання робітників відповідно до оновленого державного переліку професій і спеціальностей та державних вимог щодо якості і обсягу професійної освіти;

— вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах професійної освіти на основі впровадження нових педагогічних технологій, інформатизації, посилення орга-

нічної єдності навчання з продуктивною працею учнів у реальних умовах виробництва;

— здійснення дослідно-експериментальної роботи задля впровадження педагогічних інновацій, нових методик виробничого навчання;

— створення на базі окремих професійних навчально-виховних закладів експериментальних майданчиків;

— демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу, створення умов для опанування учнями надбань національної та світової культури, виховання у них високих моральних і громадянських якостей;

— організація професійного навчання громадян України у передових країнах світу;

— створення матеріально-технічної бази професійних навчально-виховних закладів, яка відповідала б науково обґрунтованим потребам навчально-виховного і навчально-виробничого процесів та соціально-побутового забезпечення учнів і педагогічних працівників;

— створення системи економічної мотивації професійного навчання громадян та заохочення участі підприємств, організацій, установ у розвитку професійної освіти, надання їм податкових пільг та економічних стимулів;

— вдосконалення систем управління професійною освітою на державному, регіональному та місцевому рівнях, створення науково-дослідного інституту професійної освіти, методичних та інформаційних служб.

Одним із найголовніших завдань реформування системи професійно-технічної освіти в Україні є забезпечення країни кваліфікованими робітниками, здатними працювати в умовах ринкової економіки й інтенсивного впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій.

Вища освіта. Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку відповідно до покликань, інтересів і здібностей громадян, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації. Здійснюється вона на базі повної загальної середньої освіти.

Прийом до вищої школи відбувається на конкурсній основі відповідно до здібностей — незалежно від форми власності закладу освіти та джерел плати за навчання. Навчання у вищих навчальних закладах державної форми власності оплачує держава.

До вищих навчальних закладів належать інститути, консерваторії, академії, університети та ін.

Вищі навчальні заклади готують фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, магістр.

Крім фахівців цих освітньо-кваліфікаційних рівнів, і.пці навчальні заклади готують та атестують наукові, на-\І.ПНО-педагогічні кадри; займаються науково-дослідною роботою; спеціалізацією, підвищенням кваліфікації, пере-ЇМ л,готовкою кадрів; культурно-освітньою, методичною, ви-і.інтичою, фінансово-господарською, виробничо-комерційНОЮ діяльністю тощо.

У державній національній програмі «Освіта» («Україні XXI століття») намічено такі основні шляхи реформу-**Іання** вищої освіти:

— розроблення та впровадження науково обґрунтованої методики, яка допомагала б визначити перспективну погребу держави у фахівцях різного рівня кваліфікації;

— розроблення та впровадження аналітичних, статистичних, імітаційних, ситуаційних моделей прогнозування обсягів підготовки фахівців з урахуванням розвитку галузей господарства та особливостей регіонів України;

— поєднання можливостей державної і недержавної системи вищої освіти для підготовки фахівців різних спеціальностей з урахуванням запитів окремих регіонів;

— удосконалення системи комплектування контингенту студентів вищих навчальних закладів;

— визначення напрямів базової вищої освіти та відповідних спеціальностей за кваліфікаційними рівнями, розроблення кваліфікаційних характеристик фахівців з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду та за участю замовників;

— оптимізація мережі вищих навчальних закладів на основі наукового аналізу схеми їх розміщення;

— визначення місця і змісту університетської освіти, перетворення університетів на провідні національні освітні, наукові, культурні та методичні центри;

— створення навчально-наукових комплексів (університет, інститут, коледж, технікум, професійне училище тощо), міжнародних університетів у їх складі, регіональних і галузевих університетів;

— розширення обміну педагогічними працівниками з провідними зарубіжними навчальними закладами;

— використання вищих навчальних закладів інших країн для здобуття вищої освіти громадянами України;

— організація комплексних наукових досліджень із проблем вищої освіти;

— забезпечення міжнародного визнання дипломів вищих навчальних закладів України;

— розроблення системи діагностики якості освіти та системи тестів для визначення відповідності рівня освіти державним стандартам;

— акредитація вищих навчальних закладів усіх рівнів та форм власності.

Подальший розвиток і вдосконалення системи вищої освіти в Україні має забезпечити високу якість навчання і виховання студентської молоді, кращу теоретичну і практичну підготовку майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, сприяти всебічному розвиткові їх духовних і фізичних сил, формуванню національної самосвідомості.

Післядипломна освіта. Післядипломна освіта (спеціалізація, стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів) дає змогу набути нову кваліфікацію, нову спеціальність та професію на основі наявної з використанням досвіду практичної діяльності, а також поглибити професійні знання.

Післядипломну освіту дають такі заклади:

— академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсові комбінати;

— підрозділи вищих закладів освіти (філіали, факультети, відділення та ін.);

— професійно-технічні заклади освіти;

— відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах.

Ці заклади можуть працювати за денною, вечірньою, заочною формами навчання, мати філіали і вести науково-дослідну роботу.

Реформування післядипломної освіти згідно з Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») здійснюється в таких напрямах:

— розроблення науково обґрунтованої методики визначення загальнодержавних та регіональних потреб у наукових та науково-педагогічних працівниках, суспільних і особистісних потреб у підвищенні кваліфікації та перепідготовці у закладах післядипломної освіти;

— проведення акредитації закладів післядипломної освіти, спеціалізація та перепрофілювання існуючих, створення нових закладів післядипломної освіти при вищих навчальних закладах відповідно до інтересів громадян та потреб держави;

— розширення практики направлення на стажування аспірантів, спеціалістів України у провідні зарубіжні навчальні заклади для вдосконалення їхньої наукової та

ці і юної підготовки, ефективного включення в міжнародіуково-технічні та культурно-освітні програми;

— оптимізація термінів та періодичності навчання в лдах післядипломної освіти, оновлення її змісту, підптовка і видання навчальних програм, підручників, метомітних посібників;

— створення умов для відкриття в кожному вищому и.шпальному закладі аспірантури і докторантури з пріоритетних напрямів і спеціальностей, що визначають суцільний прогрес;

— використання можливостей навчальних закладів їй іержавної форми власності для перепідготовки спеціа-(Істів у галузі бізнесу, маркетингу, менеджменту, соціоло-III. психології тощо;

— створення умов для перекваліфікації працівників, що звільняються, військовослужбовців та незайнятого населення.

Наявність системи післядипломної освіти дає змогу оперативно реагувати на ті зміни, які відбуваються у суспільстві, підвищувати професійний рівень працівників різних галузей господарства, науковців, діячів культури.

Самоосвіта громадян. Для самоосвіти громадян державні органи, підприємства, установи, організації, об'єднання громадян, окремі громадяни створюють відкриті та народні університети, лекторії, бібліотеки, центри, клуби, навчальні теле-, радіопрограми тощо.

Аспірантура. Аспірантура в Україні є основною формою підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів. Існує стаціонар (три роки навчання) із забезпеченням аспірантів державною стипендією і заочна аспірантура (чотири роки навчання). До аспірантури приймають осіб, які виявили здатність до науково-дослідної чи науково-педагогічної діяльності, мають закінчену вищу освіту, стаж практичної роботи по закінченні вищого навчального закладу не менше двох років (за обраною спеціальністю) і склали вступні іспити.

Аспірант працює під керівництвом свого наукового керівника, складає екзамени кандидатського мінімуму, готує дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата наук.

Докторантура. Це найвищий щабель у системі підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, невід'ємна ланка системи безперервної освіти. Діє при вищих навчальних закладах, наукових установах. До докторантури з відривом від виробництва приймають осіб у віці до сорока років, які мають науковий ступінь кандидата

наук і досягли значних успіхів у обраній галузі. Термін підготовки в докторантурі — три роки. Він зараховується до стажу науково-педагогічної роботи. Докторантам виплачують державну стипендію. Для надання допомоги докторантам у проведенні дисертаційних досліджень за місцем їхньої підготовки призначають наукових консультантів.

Подальший розвиток і вдосконалення системи освіти в Україні мають забезпечити високу якість навчання і виховання школярів, належну теоретичну і практичну підготовку фахівців з вищою освітою, створити умови для навчання громадян протягом усього життя. Взявши орієнтир на входження в освітній простір Європи, Україна чітко окреслила напрями модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, працює над приєднанням до Болонського процесу.

Управління освітою

У період інтенсивної розбудови системи освіти в Україні особливого значення набуває управління навчально-виховними закладами.

Управління —діяльність, спрямована на прийняття рішень, організацію контролю об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації.

Управління освітою в нашій країні здійснюється на основі законів, постанов Верховної Ради, наказів, розпоряджень Президента, Кабінету Міністрів України, досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

Органи управління освітою. Управління освітою здійснюють державні органи управління та органи громадського самоврядування.

До державних органів управління освітою належать:

— Міністерство освіти і науки України;

— інші центральні органи виконавчої влади України, яким підпорядковані навчальні заклади;

— Вища атестаційна комісія України;

— Державна акредитаційна комісія.

Міністерство освіти і науки України є центральним органом державної виконавчої влади, який здійснює керівництво у сфері освіти. Міністерство освіти і науки України:

— бере участь у визначенні державної політики у офері освіти, науки, професійної підготовки кадрів;

— розробляє програми розвитку освіти, державні стандпрти;

— забезпечує зв'язок із закладами освіти, державними органами інших країн з питань, які входять до його компетенції;

— акредитує вищі та професійно-технічні навчальні наклади, видає їм ліцензії, сертифікати;

— організовує атестацію педагогічних і науково-педа-Гогічних працівників щодо присвоєння їм кваліфікаційних категорій, педагогічних та вчених звань.

За результатами акредитації вищих навчальних закладів Міністерство освіти і науки України, Державна акредитаційна комісія разом із міністерствами і відомствами, яким підпорядковані заклади освіти:

— визначає відповідність освітніх послуг державним стандартам певного освітньо-кваліфікаційного рівня за напрямами, надає право видачі документа про освіту державного зразка;

— встановлює рівень акредитації навчального закладу;

— інформує громадськість про якість освітньої та наукової діяльності вищих навчальних закладів.

Вища атестаційна комісія України атестує наукові й науково-педагогічні кадри, керує роботою щодо присудження наукових ступенів, присвоєння вчених звань.

Органами громадського самоврядування в освіті є:

— Всеукраїнський з'їзд працівників освіти;

— загальні збори колективів навчальних закладів;

— районні, міські, обласні конференції педагогічних працівників;

— з'їзд працівників освіти Автономної Республіки Крим.

Органи громадського самоврядування в освіті вносять пропозиції щодо формування державної політики у сфері освіти.

Принципи управління освітою. Науково обґрунтоване керівництво закладами освіти можливе за дотримання основних принципів управління.

Принцип державотворення розкривається в тому, що функціонування усіх закладів освіти спрямовується на утвердження і розвиток державності України, піднесення рівня їх діяльності до міжнародних стандартів.

Принцип науковості передбачає врахування під час організації навчально-виховного процесу в закладах освіти досягнень педагогіки, психології, знання методик викладання навчальних предметів, фізіології, гігієни, кібернетики та інших наук.

Принцип демократизації полягає в тому, що, вирішуючи проблеми діяльності закладу освіти, керівник має зважати на думку членів педагогічного та учнівського колективів, батьків, громадськості, систематично звітувати про свою роботу перед колективом працівників закладу освіти.

Принцип гуманізації потребує налагодження гуманних стосунків у ланках взаємовідносин: дирекція — учителі, учні, батьки; учителі — учні, батьки; учителі — учителі; учні — учні; учнівські лідери — рядові вихованці; батьки — діти. Загалом, принцип передбачає формування гуманної особистості гуманними засобами.

Принцип цілеспрямованості потребує чіткого перспективного і щоденного планування всіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності закладу освіти з урахуванням його можливостей.

Принцип компетентності ставить вимогу, згідно з якою всі працівники закладу освіти повинні мати високий рівень професійної підготовки, загальну ерудицію, сумлінно виконувати службові обов'язки.

Принцип оптимізації полягає у створенні в закладі освіти належних умов для забезпечення його працівникам можливостей для ефективної діяльності.

Принцип ініціативи й активності передбачає наявність цих якостей у керівника закладу освіти та створення умов для здійснення творчих пошуків усіма педагогами.

Принцип об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків означає систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, об'єктивну оцінку її результатів, гласність і врахування думки педагогічного колективу.

Принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю означає, що керівник закладу освіти несе повну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами, але під час прийняття важливих рішень з питань діяльності свого закладу зобов'язаний ураховувати думку членів колективу, якщо вона не суперечить законам України.

Подальше вдосконалення системи освіти України покликане забезпечити високу якість навчання і виховання, належну теоретичну і практичну підготовку підростаючого покоління до життя, суспільно корисної праці, сприяти всебічному розвитку особистості.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте основні принципи побудови системи освіти в Україні.
2. Чому система освіти в Україні має багато рівнів?
3. У чому полягає суть безперервності освіти? Обгрунтуйте її доцільність.
4. Охарактеризуйте основні принципи управління освітою.
5. Чому управління системою освіти здійснюють державні органи разом із громадським самоврядуванням? Обгрунтуйте доцільність такої «подвійності» в управлінні.
6. Охарактеризуйте систему освіти однієї із зарубіжних країн. Відвідайте один із навчально-виховних закладів (дитячий садок, загальноосвітню школу, професійно-технічне училище), познайомтесь із загальними умовами його навчально-виховної діяльності.

Література

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — К., 1994.
Закон України «Про освіту». — К., 1991.
Лугай В. С. Філософія сучасної освіти. — К., 1996.
Онишків З. **М.** Основи школознавства. — Тернопіль, 1996.

2.

Теорія освіти і навчання (дидактика)

2.1. Дидактика як наука

Передавання знань, умінь, навичок, способів пізнавальної діяльності підростаючим поколінням почалося ще на зорі розвитку суспільства. Виокремлення цих функцій у суспільний інститут відбулося лише з переходом до цивілізації. Відтоді освіта і навчання покликані не тільки озброювати молоде покоління необхідними для праці знаннями, а й формувати світогляд, духовне обличчя особистості.

Предмет дидактики

Питання ефективної організації навчання вивчає така галузь педагогіки, як дидактика.

Дидактика (гр. didaktikos — повчальний) — галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти, навчання, а також виховання у процесі навчання.

Термін «дидактика» вживають у педагогічній літературі з початку XVII ст. До широкого вжитку його ввів Я.-А. Коменський. У книзі «Велика дидактика» він розробив зміст освіти, дидактичні принципи, методи навчання, вперше обгрунтував класно-урочну форму навчання. Весь процес навчання, на його думку, повинен спиратися

И чуттєвий досвід. Також він наголошував на необхідно- • 11 дотримуватися у процесі навчання таких вимог, як Нігкість, ґрунтовність, лаконічність.

Французькі просвітники XVII ст. Ж.-Ж. Руссо, **І** Л. Гельвецій, Д. Дідро, А. Гольбах та ін. виступали за поєднання навчання з ремісничою працею, за активізацію **мінімального** процесу, опору на досвід і спостереження уч- и т , критикували зубріння та орієнтування на голі книж- ні **інання.**

Ці прогресивні ідеї отримали подальший розвиток у діяльності швейцарського педагога Й.-Г. Песталоцці. Він намагався практично поєднати навчання з продук- **тивною** працею дітей на фабриці. Песталоцці вимагав оудувати процес навчання на основі чуттєвого сприймання, що сприяє створенню в учнів виразних образів і чітких понять. На його думку, тільки знання, що підкріплюються вміннями та навичками, дають змогу застосовувати їх на практиці. Глибокі знання можливі також за умови, що вони здобуті в певній послідовності, систематизовані.

Значний внесок у розвиток дидактики зробив німецький педагог Й.-Ф. Гербарт. Особливого значення він надавав проблемі виховуючого навчання, у процесі якого розвиваються емпіричний, естетичний, спеціальний та релігійний інтереси. Поціновуючи розвиток мислення учнів, головне місце в навчанні він відводив давнім мовам і математиці.

В історію дидактики вписано й ім'я німецького педагога Ф.-А.-В. Дістервега. Він виступав як палкий прихильник реальної освіти. Навчання, на його думку, є активним процесом, який розвиває пізнавальні здібності учнів і сприяє формуванню в них самостійності та ініціативи. Педагог вважав, що глибоке опанування учнями знань вимагає постійного спонукання їх розуму до пізнання, самодіяльності у навчанні. Причому найкращим є той метод, який активізує навчання. Вчитель у процесі навчання допомагає учням знайти істину і таким чином озброює їх методами дослідження явищ.

Істотний внесок у розвиток теорії і практики навчання зробив К. Ушинський. Він обстоював думку, що кожен народ має право на школу з рідною мовою навчання, створив цілісну дидактичну систему, визначив основні шляхи і засоби розвиваючого навчання. К. Ушинський був поборником класно-урочної системи навчання, врахування вікових і психологічних особливостей дітей у навчально-

виховному процесі. Створена ним у 60—70-х роках XIX ст. дидактична система не втратила своєї актуальності і в наші дні.

Предметом дидактики на всіх етапах її розвитку був зміст освіти підростаючого покоління і організація процесу, що забезпечує оволодіння цим змістом, а саме:

— визначення мети і завдань навчання;

— окреслення змісту освіти відповідно до вимог суспільства;

— виявлення закономірностей процесу навчання на основі його аналізу, спеціальної пошуково-експериментальної роботи;

— обґрунтування принципів і правил навчання на основі його закономірностей;

— вироблення організаційних форм, методів і прийомів навчання;

— забезпечення навчально-матеріальної бази, засобів навчання.

Як частина педагогіки, дидактика базується на закономірностях і принципах цілісного педагогічного процесу, тому її можна розглядати як теорію, яка визначає загальні закономірності освіти і виховання. Але як загальна теорія навчання дидактика самостійно досліджує ті проблеми освіти й виховання, які наявні лише у процесі навчання. Через це вона є самостійною педагогічною дисципліною.

Основними категоріями дидактики є «навчання», «освіта», «викладання» (діяльність педагога в процесі навчання), «учіння» (процес пізнавальної діяльності учнів), «принципи навчання», «форми навчання», «методи навчання» і «засоби навчання».

Зв'язок дидактики з іншими науками

Дидактика має тісні зв'язки з багатьма науками. Передусім вона ґрунтується на *педагогічній психології,* яка досліджує розвиток особистості у процесі навчання, психологічні основи навчання і виховання учнів, розкриває психологічні особливості розвитку процесів відчуття і сприймання, пам'яті, мислення, волі, емоцій, шляхи формування інтересів і мотивів, нахилів, здібностей і потреб як якостей особистості. Всі ці питання безпосередньо стосуються навчального процесу.

Як вихідний матеріал для визначення гіпотез, методи-КИ їх перевірки і теоретичного обґрунтування отриманих і., п і матів дидактика використовує також дані *анатомії* И *фізіології,* зокрема *фізіології вищої нервової діяльності щдини.*

Шкільна гігієна допомагає дидактиці підібрати мето-пі і засоби правильної організації педагогічної праці ичителя і навчальної діяльності школярів, запобігання перімшитаженню учнів.

Важливі та різнобічні зв'язки має дидактика з *теорі-*І Ю *виховання.* Вона використовує загальні закономірнос-• **і**. принципи і методи виховання для оволодіння у проце-**І і** навчання основами наук, техніки і мистецтва.

Оскільки дидактика вивчає закономірності спілкуван-^іж учнями і вчителями, вона пов'язана із *соціологією.*

З *кібернетики* дидактика використовує знання про пирію управління педагогічними процесами, передусім управління процесом навчання.

Дидактика тісно пов'язана з *методиками викладання* Окремих предметів. Методики є спеціальними дисципліІІ.іми педагогіки. Вони вивчають проблеми навчальних предметів (наприклад, методики викладання математики, фізики, хімії тощо). Водночас методики використовують (добутки дидактики як основу для вирішення конкретних проблем.

Актуальні проблеми дидактики на сучасному етапі

На кожному етапі свого розвитку дидактика вирішує проблему вдосконалення змісту освіти і методики навчання відповідно до потреб суспільства.

У період розбудови української національної шкоті, крім удосконалення змісту навчання, модернізації Гюго форм і методів, важливо оптимізувати процес наймання, тобто організувати його на таких засадах, які дали б змогу досягти найкращих результатів за найменших затрат часу і зусиль. Усе це має відбуватися иодночас з інтенсифікацією процесу навчання. Йдеться про таку організацію навчального процесу, за якої підщипуються працездатність учнів і педагогів, продуктивність їх праці, зростає пізнавальна самостійність, ініціатива і творча активність. Сучасна школа не може ба-.іупатися на примусі, який має наслідком формування безініціативної особистості.

Актуальними нині є також посилення міжпредметних і внутріпредметних зв'язків, що дає змогу заощаджувати навчальний час і ефективніше формувати науковий світогляд, спираючись на філософську ідею єдності предметів і явищ.

Завдання сучасної дидактики полягає в забезпеченні ефективного навчання, духовного збагачення дитини, розвитку її активності, таланту, творчого потенціалу, здібностей до самостійного надбання нових знань, а також у створенні умов для самореалізації. Цьому, за твердженням В. Лозової, сприяють такі методологічні підходи до навчального процесу:

— гуманізація. Передбачає духовно-особистісну спрямованість кожного навчального предмета, формування стосунків між учнями, учителями й учнями на основі поваги, довіри, чуйності, уваги, співчуття, віри в позитивність дій людини;

— аксіологічний підхід. Забезпечує вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, в якому людина є найвищою цінністю;

— особистісний підхід. Вимагає визнання особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу, що передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоутвердження, створення для цього відповідних умов;

— діяльнісний підхід. Спрямований на організацію діяльності суб'єкта, яка б забезпечувала його активність у пізнанні, праці, спілкуванні, саморозвитку;

— ресурсний підхід. Зосереджений на питаннях організації навчання, орієнтованого на виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного учня;

— системний підхід. Розглядає навчання як цілеспрямовану творчу діяльність його суб'єктів, у якій мета, завдання, зміст, форми і методи навчання та інші його компоненти взаємопов'язані;

— синергічний підхід. Полягає в тому, що самореалізація і саморозвиток особистості здійснюються на основі постійної взаємодії із зовнішнім середовищем, що зумовлює становлення її нових якостей тощо;

— компетентнісний підхід. Передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, що відображають розширення не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення.

Ми гимання цих методологічних підходів потрібне як І організації навчально-виховного процесу, так і у вив-'ичіні ії аналізі чужого та власного досвіду навчально-і'и чинної роботи, організації дослідження актуальних і практичних проблем, створенні ефективних технологій и інчання і виховання.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте зв'язки між компонентами предмета дидактики і доведіть, що дидактика є цілісною педагогічною системою.
2. Обгрунтуйте необхідність зв'язку дидактики з іншими науками.
3. Розкрийте завдання дидактики на сучасному етапі розвитку української національної школи.
4. Проаналізуйте внесок українських педагогів у дослідження проблем дидактики.

Література

Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К., 1996.

Дидактика современной школы/ Под ред. В. А. Онищука. — К., 1987.

Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы. — Челябинск, 1990.

Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики/ Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992—2002 рр. — Харків: «ОБС», 2002. — Ч. 1.

Подласый И. П. Педагогика. — М., 1996.

Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы. — М., 2001.

2.2. Зміст освіти в Україні

Одним із найважливіших завдань дидактики є окреслення відповідно до вимог суспільства змісту освіти, а також забезпечення систематичності і послідовності на всіх рівнях освіти.

Зміст і рівні ОСВІТИ

Серед головних завдань розбудови вітчизняної системи освіти є постійне збагачення змісту освіти знаннями, оволодіння якими сприяло б усебічному і гармонійному розвитку підростаючого покоління.

Сутність змісту освіти. Зміст освіти покликаний забезпечити передавання, засвоєння підростаючим поколін-

ням досвіду старших поколінь та його подальший розвиток. Цей досвід складається із:

— знань про природу, суспільство, техніку і способи мислення;

— способів діяльності, що втілюються разом зі знаннями в уміннях і навичках особистості, яка засвоїла цей досвід;

— творчої, пошукової діяльності з вирішення проблем, які виникають перед суспільством;

— ціннісного ставлення до об'єктів або засобів діяльності людини, до інших людей і світу загалом.

Зміст освіти — система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моральної поведінки, підготовку до суспільного життя.

Розробляючи зміст освіти, передусім зважають на те, щоб він відповідав потребам суспільства щодо формування всебічно розвиненої особистості. Навчальний матеріал, який включають до змісту освіти, повинен мати високу наукову і практичну значущість. При цьому слід враховувати реальні можливості процесу навчання (закономірності, принципи, методи, організаційні форми, рівень загального розвитку учнів, стан навчально-методичної і матеріальної бази) і забезпечувати соціально детерміновану єдність усіх навчальних предметів.

Реалізація змісту освіти повинна допомогти випускнику загальноосвітньої школи визначити своє місце в житті, ефективно освоїти життєві та соціальні ролі. Тому зміст освіти спрямований на формування в учнів необхідних для цього якостей, зокрема комунікативної культури, гнучкості, мобільності, конкурентоздатності та вмінь інтегруватися у динамічне суспільство, репрезентувати себе на ринку праці; критично мислити, використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем, генерувати ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; працювати в команді, запобігати конфліктним ситуаціям і виходити з них, цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; здобувати, аналізувати інформацію з різних джерел; бережливо ставитися до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності; вибирати доцільні з численних альтернатив, що пропонує сучасне життя.

Отже, статус людини в суспільстві залежить від неї самої. Швидкі темпи соціального прогресу, динамічних змін зумовлюють необхідність постійного самовдоскона-

- пни, розвитку життєвої компетентності, посилення від-
... .пі дальності молодої людини за своє майбутнє, за мож-
ім им п. досягнення успіху.

І{иди освіти. Залежно від мети і характеру змісту освіІ І І розрізняють загальну, політехнічну й професійну освіту.

Загальна освіта — сукупність знань з основ наук про природу, суспільство, людину, а також необхідних кожній людині умінь і навичок.

Загальна середня освіта має три рівні: початкова, основин, повна.

Політехнічна освіта — сукупність знань про головні галузі й наукові принципи виробництва, оволодіння загальнотехнічними вміннями, необхідними для участі в продуктивній праці.

Здійснюється вона насамперед у процесі вивчення предметів політехнічного циклу (фізики, хімії, біології, географії, математики), а також історії, літератури, правознавства, трудового навчання. Вагоме значення мають практикуми, факультативи з машинознавства, автосправи, електротехніки тощо.

Загальна і політехнічна освіта — базові у профорієнтації та професійному навчанні.

Професійна освіта — сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для виконання роботи в певній галузі трудової діяльності.

Професійну освіту частково дають загальноосвітні навчальні заклади в процесі профорієнтації, на факультативних заняттях, у різноманітних гуртках. Але головний шлях здобуття професійної освіти — навчання у професійно-технічних училищах і вищих навчальних закладах різних типів і профілів.

Пріоритети розвитку освіти в Україні. Як система освіти в цілому, так і її зміст зокрема постійно вдосконалюються. Національна доктрина розвитку освіти в Україні передбачає такі пріоритетні напрями її реформування на 2002—2004 роки:

— особистісна орієнтація освіти;

— прищеплення національних і загальнолюдських цінностей;

— постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;

— створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти;

— розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя;

— пропаганда здорового способу життя;

— розширення україномовного освітнього простору;

— забезпечення освітніх потреб національних меншин;

— забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу;

— розвиток дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості та професійно-технічної освіти;

— органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти;

— впровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;

— створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів;

— створення ринку освітніх послуг та його науково-методичне забезпечення;

— інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

ОСВІТНІ ТА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ РІВНІ В УКРАЇНІ. Система освіти в Україні передбачає здобуття її громадянами певних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Освітній рівень означає задоволення потреб особистості у здобутті загальної середньої та вищої освіти шляхом навчання у різних типах закладів освіти. Законом України «Про освіту» встановлено такі освітні рівні: початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, базова вища освіта і повна вища освіта.

Освітньо-кваліфікаційний рівень передбачає здобуття певного рівня освіти і кваліфікації.

Встановлено такі освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Кваліфікований робітник — освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на базі загальної середньої освіти здобув кваліфікаційний розряд, що визначає ступінь його кваліфікації відповідно до тарифно-кваліфікаційного довідника.

Бакалавр — освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти має поглиблену загальнокультурну підготовку, фундаментальні та професійно орієнтовані уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для відповідних посад.

Магістр — освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, **ні** и II на основі кваліфікації бакалавра здобув поглиблені І ЇЙ ціальні уміння та знання інноваційного характеру, має ИІІІІНІІ досвід їх застосування для виконання проблемних професійних завдань у певній галузі.

НАУКОВІ СТУПЕНІ. Законом України «Про освіту» ви-ЧИНЕНО наукові ступені кандидата наук та доктора наук.

Кандидат наук — перший науковий ступінь, що при-**І** воюють особам із вищою освітою, які склали кандидатські **її** МИТИ і захистили кандидатську дисертацію. Ступінь кан-ДИДАТА наук присвоюють спеціалізовані вчені ради вищих навчальних закладів або науково-дослідних установ.

Доктор наук — науковий ступінь, який присвоюють Особам, що захистили докторську дисертацію й мали до іоі'о, як правило, вчений ступінь кандидата наук (в Україні) або магістра.

НАУКОВІ ЗВАННЯ. Законом України «Про освіту» передбачено наукові звання старшого наукового співробітника, доцента і професора.

Старший науковий співробітник — вчене звання і штатна посада в науково-дослідних установах. Це звання присвоюється докторам і кандидатам наук, які мають друковані праці або винаходи і обіймають відповідні посади.

Доцент — вчене звання для викладачів вищих навчальних закладів, яке присвоюється особам, що мають, як правило, науковий ступінь кандидата наук, друковані наукові праці або винаходи, є обраними на посаду.

Професор — вчене звання, яке присвоюється найбільш кваліфікованим викладачам вищих навчальних закладів і науковим співробітникам науково-дослідних установ. Його можуть мати особи, які мають учений ступінь доктора наук, в окремих випадках — висококваліфіковані спеціалісти, які не здобули вченого ступеня, але мають заслуги в галузі науки, техніки, багато років працюють на педагогічній ниві, а також є авторами друкованих праць і навчально-методичних посібників.

Академік — в Україні академічне звання, яке мають дійсні члени Національної академії наук України і низки галузевих академій. Академіків обирають Загальні збори певної академії з числа вчених, які мають видатні наукові праці. Існують також звання «почесний академік» і «іноземний член».

Загалом ступеневу освіту в Україні побудовано з метою забезпечення народного господарства, культури і науки необхідною кількістю фахівців різного рівня підготовки.

Державні нормативні документи, що визначають зміст освіти

Зміст освіти визначають такі нормативні документи, як навчальний план, навчальна програма, підручник і навчальний посібник.

Навчальний план. Він є головним для навчального закладу документом, який визначає зміст і структуру навчального процесу.

Навчальний план —документ про склад навчальних предметів, які вивчають у певному закладі освіти, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, що відводяться на кожний навчальний предмет, і про структуру навчального року.

Навчальний план має відповідати таким вимогам:

— спрямованість на всебічний розвиток особистості учня;

— забезпечення виховання підростаючого покоління;

— орієнтація на досягнення вітчизняної і зарубіжної науки, здобутки національної культури і національні традиції;

—урахування рівня розвитку учнів, їхніх навчальних можливостей, потреб та інтересів.

Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів визначає структуру та зміст середньої освіти через інваріантну і варіативну складові, які встановлюють погодинне та змістове співвідношення між освітніми галузями. Він регулює також гранично допустиме навчальне навантаження учнів і загальну кількість навчальних годин. *Інваріантна складова змісту* загальної середньої освіти формується на державному рівні, вона єдина для всіх закладів загальної середньої освіти, визначається через освітні галузі базового навчального плану. *Варіативну складову* формує загальноосвітній навчальний заклад з урахуванням особливостей регіону та індивідуальних освітніх запитів учнів.

На основі Базового навчального плану Міністерство освіти і науки України затверджує *типові навчальні плани* для загальноосвітніх навчальних закладів незалежно від підпорядкування, типів і форм власності.

У навчальних планах усіх типів закладів освіти, в яких враховано вітчизняний, зарубіжний досвід і результати наукових експериментів в Україні, нині виділено два компоненти: державний і шкільний.

Державний компонент забезпечує необхідний для кожного учня обсяг і рівень знань, умінь і навичок. Він охоплює мовно-літературну освіту (рідна, державна й іноземна мови та

и ирлтури), математику, основи інформатики, суспільні пред-
II'ти (історія, правознавство), географію, природничі дисцип-
llll и (фізика, хімія, біологія), естетичні предмети, трудове На-
il і іпня, фізичну культуру і допризовну підготовку юнаків.

Шкільний компонент охоплює вибірково-обов'язкові предмети, індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, профільне навчання, факультативи. Він повинен врахо-п \ пати регіональні особливості й умови, в яких працює шко-**I I ,** аокрема мову національностей у місцях їх компактного проживання відповідно до Закону України «Про освіту».

Навчальний план профільного навчання (10—12 класи) **• і** .надається із трьох частин: циклу профільних предметів; ішгального циклу предметів; курсів за вибором. Група профільних предметів має інваріантну і варіативну складові. До інваріантної частини належать українська мова, історія України, іноземна мова, інформатика і комп'ютерна техніка, варіативна частина охоплює предмети, які є основою профілю. Наприклад, історико-філологічний профіль: українська мова, українська література, історія України, всесвітня історія, зарубіжна література; історико-правознавчий: історія України, всесвітня історія, правознавство; фізико-математичний: фізика, алгебра, геометрія.

Загальний цикл предметів викладається учням оптимально інтегрованим на рівні ознайомлення та розуміння. Його завдання полягає в забезпеченні достатнього загальноосвітнього і загальнокультурного рівня випускників середніх навчальних закладів. Додаткові години за вибором учнів можуть бути використані на поглиблення вивчення профільних предметів або опанування наближених до них спецкурсів.

На основі типових навчальних планів загальноосвітні навчальні заклади складають *робочі плани* на поточний навчальний рік, в яких відображаються особливості організації навчально-виховного процесу.

Зміст освіти у вищих навчальних закладах визначається освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх фахівців, структурно-логічною схемою їх підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освіти та вищого навчального закладу і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах.

Освітньо-професійна програма підготовки — це перелік нормативних і вибіркових навчальних дисциплін із зазначенням обсягу годин, відведених для їх вивчення, форм підсумкового контролю.

Структурно-логічна схема підготовки — наукове і методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми підготовки.

Зміст освіти вищого навчального закладу складається з нормативної та вибіркових навчальних дисциплін.

Нормативна частина змісту освіти є гарантованим мінімумом до відповідного освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня. Вона визначається державним стандартом освіти і є обов'язковим компонентом реалізації освітньої (освітньо-професійної) програми.

Нормативні навчальні дисципліни визначає державний стандарт освіти (освітньо-професійна програма підготовки). Дотримання їх назв є обов'язковим для вищих навчальних закладів, а обсяг не може бути меншим від обсягу, встановленого державними стандартами освіти.

Вибіркові навчальні дисципліни вводяться до навчального плану вищим навчальним закладом для більш повного задоволення освітніх і кваліфікаційних запитів особи та потреб суспільства, ефективного використання можливостей закладу освіти, врахування регіональних потреб тощо. Вони можуть бути як обов'язковими для всіх студентів, так і обраними студентами індивідуально. Вибіркові навчальні дисципліни запроваджуються, як правило, у формі спеціальних навчальних курсів для поглиблення загальноосвітньої, фундаментальної і фахової (теоретичної і практичної) підготовки.

Державний стандарт освіти. Він охоплює структуру, зміст, обсяг навчального навантаження, рівень підготовки учнів, студентів. Визначає обов'язковий мінімум змісту навчальних програм, максимальний обсяг навчального навантаження учнів і студентів, вимоги до рівня підготовки випускників і є основою нормативних документів (навчальних планів, програм тощо).

Державний стандарт освіти — сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Він розробляється для кожного освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня та напряму підготовки (спеціальності) і затверджується Кабінетом Міністрів України. Підлягає перегляду та перезатвердженню не рідше, як один раз на десять років.

Складовими державного стандарту освіти є освітня характеристика (основні вимоги до якостей і знань особи, яка здобула певний освітній рівень), освітньо-кваліфікаційна характеристика (основні вимоги до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного

нн . . лння професійних функцій), нормативна частина ИИі IV освіти і тести.

Навчальна програма. Зміст навчального предмета, пе- |п<нн>пчсного навчальним планом, визначається його на- м і і паю програмою.

Навчальна програма — ***документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, уміння і навички, яких необхідно п.ібути, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання.***

Кожна навчальна програма починається з пояснюваль- . . . . іаписки, в якій викладено мету і завдання певного кур- оеобливості його побудови і методичні вказівки. Після • и і подається власне програма, в якій вказано теми і кількість годин, відведених на їх вивчення у кожному класі. і."і>отко охарактеризовано також зміст теми.

Система викладу змісту навчального матеріалу в наічальній програмі з предмета може бути:

а) лінійною — розміщення матеріалу від простого до окладного відповідно до принципів послідовності, систематичності й доступності;

б) спіральною — неперервне розширення і поглиблен- ії а знань з певної проблеми;

в) концентричною — повторне вивчення певних розділів, і і'м для глибшого проникнення в сутність явищ і процесів;

г) змішаною — комбінування різних систем викладу а міс ту навчального матеріалу.

Навчальні програми повинні мати високий науковий рівень, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій, не містити надто ускладненого та другорядного матеріалу, забезпечувати міжпредметні та внутріпредметні зв'язки, реалізувати ідею взаємозв'язку науки, практики і виробництва, формувати вміння і навички учнів із кожного навчального предмета, а також втілювати виховний потенціал.

Підручники і навчальні посібники. Відповідно до навчальних програм створюють підручники і навчальні посібники.

Підручник — ***книга, яка містить основи наукових знань із певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики.***

У навчальному процесі підручник виконує такі функції:

а) освітню — полягає в забезпеченні засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, формуванні у них пізнавальних умінь та навичок;

б) розвивальну — сприяє розвитку перцептивних, мнемічних, розумових, мовленнєвих та інших здібностей учнів;

в) виховну — забезпечує формування світогляду, моральних, естетичних та інших якостей особистості школяра;

г) управлінську — полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях;

ґ) дослідницьку — спонукає учня до самостійного вирішення проблем, навчає методів наукового пошуку.

Підручник повинен відповідати сучасному рівню науки, забезпечувати потреби національного виховання, зв'язок теорії з практикою. Він має бути написаним простою і доступною мовою, чітко формулювати визначення, правила, закони, ідеї, містити ілюстрації, схеми, малюнки, виділяти шрифтом важливий матеріал. Не менш суттєвим є і його художнє оформлення.

Навчальний матеріал підручника складається з емпіричного, теоретичного і практичного компонентів.

Емпіричний (грец. empeiria — досвід) *компонент.* Він містить в абстрактній формі інформацію про чуттєвий досвід. Емпіричні знання відображають поверхові зв'язки і відношення між предметами, явищами. Цей компонент навчального матеріалу підручника застосовується тоді, коли учні вчаться упорядковувати спостережувані факти і явища, класифікувати їх, використовувати ці класифікації. Емпірично утворені абстракції (відображення окремих сторін предметів) є тим обов'язковим «матеріалом», на основі якого здійснюється перехід від чуттєво-конкретного до конкретного (сутності).

Теоретичний компонент. До нього належить інформація про відношення речей. Цей компонент представляє наукові поняття, які відтворюють ідеалізований предмет і систему його зв'язків, що відображають у своїй єдності спільність, сутність руху матеріального об'єкта. Він є сферою об'єктивно взаємозв'язаних явищ, які утворюють цілісну систему. Без неї і поза нею ці явища можуть бути предметами лише емпіричного компонента.

Практичний компонент. Це важливий засіб розвитку творчих здібностей школярів, формування рис характеру, поглядів і переконань, інтересу до знань, підготовки учнів до життя. Практичний компонент включає інформацію щодо організації засвоєння навчального матеріалу (запитання, пізнавальні завдання, проблемні ситуації, зразки розв'язання завдань, таблиці, пояснення до тексту та ілюстра-

ги и ного матеріалу), інформацію про способи діяльності або • по і оті (опис творчої діяльності, проблемно-пошукові за-**и**/іаііінл теоретичного і прикладного характеру, правила, ре-**комендації**, послідовність малюнків, які ілюструють окремі прийоми трудової діяльності тощо).

Навчальний матеріал підручника важливо розглядати V єдності всіх його компонентів, оскільки вони, доповню-**ючи** один одного, сприяють ефективному засвоєнню за-**І іань.**

Працюючи з підручником, викладач повинен доповвати його матеріал додатковою інформацією, використовувати під час занять місцевий, краєзнавчий матеріал. І Іедагог мусить маневрувати методичними прийомами під **Час** викладу матеріалу підручника з огляду на те, що для одних учнів він може бути надто складним, для інших — н гкодоступним, занадто простим.

Удосконаленню навчального процесу сприяють інформаційні технології, зокрема електронні підручники, створення і використання яких є актуальним для сучасної школи. Однак відсутність єдиних стандартів методики підготовки таких електронних засобів навчання, їх програмного забезпечення ускладнює цю роботу.

Розроблення сучасних електронних підручників має ґрунтуватися на таких принципах:

— відображення інформації з використанням різних даних: тексту, графіки, аудіо, відео, анімації (мультиплікації);

— забезпечення можливостей пошуку і вибору довідкової інформації:

— об'єктивність і різнобічність системи контролю знань;

— можливість інтерактивного зв'язку учня з учителем за допомогою «сітьових» технологій.

Основною проблемою використання електронних підручників є складність читання великих текстів. Для вирішення цієї проблеми підручники містять текстовий і звуковий режими навчання. Текстовий режим можна вважати вдосконаленим аналогом книги, а звуковий — аналогом добре проілюстрованої лекції або навчального відеофільму. Обидва вони є різними способами відображення навчального матеріалу.

У текстовому режимі матеріал ілюструється схемами, графіками, діаграмами, картами, фотографіями, анімацією та відео. У звуковому режимі відтворюється дикторський текст, який супроводжується озвученими слайд-шоу (послі-

довна зміна ілюстрацій). Відображений матеріал поклп каний концентрувати увагу користувача на найважлиш ших думках автора. Поєднання візуальної й аудіоінфор мації значно поліпшує ефективність навчання. Узгоджс ність режимів навчання дає змогу оперативно переходити від одного до іншого без утрати контексту.

Навчальний посібник — книга, матеріал якої розширює межі під ручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

До навчальних посібників належать збірники задач І вправ, хрестоматії, словники, довідники, атласи та ін. Цей допоміжний дидактичний матеріал сприяє зміцненії ю пізнавальних і практичних умінь, прищеплює навички са мостійної роботи.

Важливе значення для ефективної організації навчального процесу мають призначені для вчителів посібники закритого і відкритого типу. Головними завданнями посібника *закритого типу* є допомога педагогові у викори станні на занятті усіх можливостей підручника для учнів. Такий посібник є додатком до підручника, він дає чіткі настанови щодо проведення уроку.

Посібник відкритого типу пропонує вчителеві додат кову (наукову та педагогічну) інформацію, містить зага льні пропозиції щодо організації процесу навчання, не обмежуючи педагога надто детальними інструкціями та настановами. Методичні вказівки такого посібника чис ленні та різноманітні, і вчитель має можливість вибору. Завданням посібника відкритого типу є стимулювання педагогічної творчості вчителя.

Незалежно від типу посібник для вчителя повинен містити важливу інформацію, відсутню у підручнику для учнів, а також додаткову інформацію, з якою вчитель, можливо, не знайомий або малознайомий і яка може збагатити навчальний процес (документи, архівні матеріали тощо), педагогічну інформацію (методичні рекомендації).

Система контролю за рівнем засвоєння змісту освіти у процесі навчання

Важливим складником навчально-виховного процесу є контроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнів чи студентів.

Компоненти і функції контролю. Контроль складається з таких компонентів:

перевірка, яка спрямована на виявлення рівня ні.іііі., умінь та навичок;

оцінювання, що полягає у вимірюванні рівня знань, ,іпі. і навичок;

облік, що передбачає фіксацію результатів у вигля- Оцінок у журналі.

До найголовніших функцій контролю належать:

— освітня (навчальна). Перевірка є корисною для ісього учнівського класу чи студентської групи. Слухаючи відповідь товариша, учні, студенти звіряють із нею свої іп.іння, ставлять запитання, доповнюють її, що сприяє по- І пібленню і систематизації їх знань;

— діагностична. У процесі контролю виявляють успі- К п та недоліки в знаннях, уміннях та навичках учнів (студїситів), встановлюють причини і шляхи їх усунення, визначають заходи, спрямовані на поліпшення успішності;

— стимулююча. Схвалення успіхів сприяє розвитку в молодої людини мотивів до навчання;

— оцінювальна. Об'єктивна оцінка знань, умінь і навичок сприяє кращому навчанню;

— розвивальна. У процесі перевірки розвивається логічне мислення учнів, студентів, зокрема вміння аналізувати і синтезувати, порівнювати й узагальнювати, абстрагуватися і конкретизувати, класифікувати та систематизувати, а також мовлення, пам'ять, уява, увага;

— управлінська. На основі контролю визначають стан успішності, що дає змогу запобігти неуспішності або подолати її.

— виховна. Полягає в очікуванні перевірки, спонукає учня, студента регулярно готуватися до занять.

Компоненти, функції контролю реалізуються завдяки використанню різноманітних його видів.

Види контролю. За місцем у навчальному процесі розрізняють попередній, поточний, періодичний (тематичний), підсумковий контроль.

Попередній контроль. Здійснюють його переважно з діагностичною метою перед вивченням нової теми або на початку року, семестру для з'ясування загального рівня підготовки учнів (студентів) з предмета, щоб намітити організацію їх навчально-пізнавальної діяльності.

Поточний контроль. Використовують його у повсякденній навчальній роботі. Він полягає в систематичному спостереженні педагога за діяльністю учнів (студентів) на навчальних заняттях.

Періодичний (тематичний) контроль. Він передбачає виявлення й оцінку знань та умінь учнів (студентів), засвоєних за кілька попередніх занять, з метою визначен-

ня, наскільки успішно вони володіють системою знань, чи відповідають ці знання вимогам програми.

Тематична перевірка знань здійснюється на семінарських, практичних і лабораторних заняттях, колоквіумах та консультаціях. Основне завдання тематичної перевірки полягає у створенні передумов для сприйняття і осмислення теми в цілому, в усіх її взаємозв'язках, мобілізуванні їх на поглиблене вивчення певних розділів навчальної дисципліни.

Підсумковий контроль. Має на меті перевірку рівня засвоєння знань і вмінь учнів (студентів) за триваліший період навчання — семестр, рік, на час завершення курсу навчання. Він спрямований на виявлення системи і структури знань учнів (студентів). Основні форми підсумкового контролю — заліки та іспити.

Заліки, як правило, проводять без білетів і оцінок у формі бесіди педагога з учнями (студентами). Під час заліку викладач констатує факт виконання чи невиконання учнями необхідних робіт. Якщо учень (студент) якісно і систематично працював протягом семестру, викладач може поставити йому залік автоматично.

Іспити здебільшого складають за білетами, зміст яких відомий учням (студентам). Досвідчені викладачі нерідко проводять іспити за білетами у формі вільної бесіди. При цьому запитання білета є стрижнем такої бесіди, а оцінка оголошується як її підсумок. У деяких вузах практикують іспити без білетів, з «відкритим підручником», який розрахований насамперед на перевірку вміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися додатковою літературою, довідниками, навчальними посібниками тощо. Практичний іспит найчастіше зводиться до виготовлення студентами натуральних об'єктів, їх схем, макетів тощо. У театральних вузах іспитом може бути підготовлена заздалегідь вистава, що подається на суд викладачів і громадськості. Іспит-автомат часто практикується щодо студентів-відмінників, які серйозно і систематично працюють протягом року.

Іспити складають відповідно до розкладу. Передбачається час на самостійну підготовку і на консультації. Розклад випускних іспитів визначає Міністерство освіти і науки України. Випускні іспити в загальноосвітньому закладі приймає атестаційна комісія.

У вищих навчальних закладах підсумковим контролем знань і умінь студентів є їх ***державна атестація.*** її здійснює державна екзаменаційна (кваліфікаційна) комісія після завершення навчання на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні або його етапі з метою встановлення фактичної ...иідності рівня освітньої (кваліфікаційної) підготовки **ни**мі мам освітньої (кваліфікаційної) характеристики.

Іtu моги до контролю за рівнем засвоєння змісту освіти. Контроль є ефективним тоді, коли педагоги дотримують- • і певних вимог до його проведення.

1. Індивідуальний характер контролю успішності пе- І" тачає виявлення знань кожного учня (студента), його успіхів, невдач; рівня самостійності у пізнавальному процесі, характеру труднощів, як він їх долає і якої допомо- **І** П потребує; використання додаткових запитань під час • иштування слабших учнів (студентів) та ін.

2. Систематичність контролю виявляється у спону- • піні учнів (студентів) до постійної підготовки до занять, і іп тематичному опитуванні їх шляхом використання самостійних міні-завдань, особливій увазі до слабших, заточенні їх до пізнавальної діяльності на всіх етапах заняття тощо.

3. Достатня кількість даних для оцінки означає, що П Р И виставленні оцінки слід враховувати передусім зміст иідповіді учня (студента) на запитання, а також його доповнення до відповідей інших на поточному і попередніх уроках.

4. Дотримання об'єктивності під час оцінювання знань передбачає виставлення оцінки тільки за фактичні знання. Па оцінку не повинні впливати суб'єктивні фактори, зокрема ставлення педагога до учня (студента). Кожну оцінку педагог має мотивувати, що запобігає невдоволенню осіб, схильних до переоцінки своїх знань.

5. Єдність вимог до оцінювання знань учнів означає недопущення педагогами надмірної вимогливості чи поблажливості.

6. Оптимізація контролю успішності учнів полягає у використанні такої методики контролю, яка б передбачала мінімум затрат зусиль і часу педагога та учнів (студентів) для отримання необхідних відомостей.

7. Гласність контролю передбачає повідомлення про результати перевірки рівня знань, пояснення оцінки, переваг і недоліків відповіді.

8. Всебічність контролю — це перевірка та оцінювання не тільки теоретичних знань, а й здатності застосовувати на практиці уміння та навички, отримані під час навчання.

9. Тематична спрямованість контролю передбачає обов'язкове визначення, який саме розділ програми, тема, вид знань, умінь і навичок підлягають оцінюванню.

10. Дотримання етичних норм спонукає педагога вірити в можливості учнів (студентів) навчатися і переконувати їх у цьому; пояснювати труднощі у засвоєнні навчального матеріалу і допомагати у їх подоланні; дотримуватися педагогічного такту (доброзичливості і делікатності, відчуття міри в заохоченні та покаранні тощо).

Головне — контроль повинен допомогти молодій людині пізнати себе, повірити у свої можливості, реалізувати свої знання, уміння і навички, а не притлумлювати її пізнавальну і відтворювальну можливість.

Критерії і системи оцінювання. Успіхи навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів) характеризуються кількісними і якісними показниками, що виражаються й фіксуються в оцінці успішності.

Оцінювання знань — ***визначення й вираження в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях учителя знань, умінь та навичок учнів відповідно*** *до* ***вимог навчальних програм.***

Оцінюючи знання, уміння та навички, педагоги керуються критеріями, які відповідають загальним вимогам щодо якості знань відповідно до навчальної програми. До таких критеріїв належать *обсяг (повнота) знань,* який визначається кількістю всіх елементів знання про вивчений об'єкт, що передбачає навчальна програма. *Глибина знань* характеризується кількістю усвідомлених учнем (студентом) істотних зв'язків і відношень у знаннях. *Міцність знань* — це збереження в пам'яті вивченого матеріалу, що відтворюється повністю, тривалий час, легко і безпомилково. *Оперативність знань* передбачає вміння використати знання у стандартних однотипних умовах. Важливими критеріями є також *уміння викласти знання в усній, письмовій і графічній формах* та *якість умінь і навичок.*

Рівень знань як критерій оцінки може бути:

— репродуктивним (знання є свідомо сприйнятою, зафіксованою в пам'яті та відтворюваною об'єктивною інформацією про предмети пізнання);

— реконструктивним (знання виявляються у готовності і вмінні застосувати їх у подібних, стандартних або варіативних умовах);

— творчим (учні чи студенти можуть продуктивно застосувати знання і засвоєні способи дій у нетипових ситуаціях).

З метою об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів у школі впроваджено 12-бальну шкалу. Вона побудована за принципом урахування особистих до-

і ні нень учнів. Відповідно до неї виділяють чотири рівні і т п ч а л ь н и х досягнень.

I рівень (1—3 бали) — початковий. Відповідь учня мри відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, свідчить про початкові уявлення про предмет ни нчення.

II рівень (4—6 балів) — середній. Учень відтворює оснопний навчальний матеріал, здатний виконувати завданий за зразком, має елементарні вміння.

III рівень (7—9 балів) — достатній. Учень знає істотні **пішаки** явищ, закономірностей, а також самостійно засво-**їш** анання в стандартних ситуаціях. При цьому він демон-• грує здатність до аналізу, абстрагування, узагальнення тощи, робить висновки, виправляє допущені помилки. Відпо-**I I I** и. учня повна, правильна, логічна, обгрунтована, хоча ()<>му бракує власних суджень. Учень може самостійно **і іінснювати** основні види навчальної діяльності.

IV рівень (10—12 балів) — високий. Знання учня є **і** шбокими, міцними, узагальненими, системними. Учень уміє застосовувати знання творчо, його навчальна діяльність має дослідницький характер. Він самостійно оцінює **рі** іноманітні життєві ситуації, явища, факти, виявляє і відстоює особисту позицію.

У 2002/2003 навчальному році Міністерством освіти і науки України започатковано впровадження системи не-**іалежного** тестування випускників середньої загальноосвітньої школи.

V вищих навчальних закладах збереглася чотириба-11-па система оцінювання знань, умінь і навичок, що має ютири оцінки: «незадовільно», «задовільно», «добре», • підмінно».

Оцінка «незадовільно» виставляється студентові, який **виявив** прогалини у знаннях основного навчально-програмного матеріалу, припустився принципових помилок у виконанні передбачених програмою завдань. Такі студен-**I** п неспроможні продовжити навчання чи приступити до професійної діяльності після закінчення вузу без додат-**кових** занять із відповідної дисципліни.

Оцінки «задовільно» заслуговує студент, що виявив піання основного навчального матеріалу в обсязі, необхідному для подальшого навчання і майбутньої роботи за прогресією, який справляється з виконанням завдань та "інайомлений з основною літературою, рекомендованою програмою. її виставляють студентам, що припустилися огріхів у відповіді на іспиті та при виконанні екзамена-

ційних завдань, але продемонстрували спроможність виправити помилки.

Оцінку «добре» виставляють студентам, які виявили повне знання навчально-програмного матеріалу, успішно виконують передбачені програмою завдання, засвоїли рекомендовану програмою основну літературу. Як правило, оцінку «добре» отримують студенти, які продемонстрували системні знання з дисципліни, здатні до їх самостійного поповнення й оновлення у подальшій навчальній роботі та професійній діяльності.

Оцінки «відмінно» заслуговує студент, який виявив всебічні, системні і глибокі знання з навчально-програмного матеріалу, правильно виконує завдання, передбачені програмою, ознайомлений з основною і додатковою літературою, що рекомендована програмою. Як правило, оцінку «відмінно» виставляють студентам, які засвоїли систему основних понять дисципліни, а також виявили творчі здібності в розумінні і використанні навчально-програмного матеріалу.

З урахуванням цих критеріїв, зважаючи на специфіку конкретних дисциплін, встановлюють вимоги до оцінки знань на екзаменах і диференційованих заліках з іноземних мов, креслення, нарисної геометрії, фізичного виховання, виконавських дисциплін вузів культури і мистецтв та інших предметів, вивчення яких спрямовується переважно на формування практичних умінь, навичок і професійної майстерності.

Недоліками такої системи оцінювання знань студентів є суб'єктивізм, слабка диференційованість шкали, невідповідність шкільній системі, до якої звикли студенти як колишні школярі. Одним з ефективних шляхів подолання цього у вищій школі є використання модульно-рейтингової системи навчання.

У зарубіжних країнах, а останнім часом і в Україні, для перевірки й оцінювання знань учнів використовують різноманітні тести. Вони можуть входити до комплекту навчально-дидактичних матеріалів з певної навчальної дисципліни й видаватися разом із підручником. Усну перевірку багато педагогів вважають лише допоміжним засобом контролю сумлінності учня в процесі навчання і оцінки за неї майже ніколи не виставляють.

У школах США великого значення надають інформуванню учнів про їхні успіхи в навчанні, можливості порівняти свою роботу з роботою однокласників, розкривши загальну картину виставлених (за тестуванням) оцінок. Кожен учень може переконатися, до якої категорії потрапляють результати виконаного ним тесту. Дітей не ви-

і икають до дошки, не опитують. Закони деяких штатів роняють повідомляти будь-кому оцінки учня без ти і.мового дозволу батьків.

Системи оцінювання знань у різних країнах різні. Наприклад, у Німеччині найвища оцінка — «1», найнижча - — о •. Кожній оцінці відповідає певна кількість балів з урахуп.ппіям так званої тенденції оцінки. Так, бали **15, 14, 13** відпдають відмінній оцінці **« 1 » ; 12, 11, 10 — « 2 » ; 9, 8, 7 — • 3 » ; 6, 5, 4 — « 4 » ; 3, 2, 1 — « 5 » ;** про цілковиту відсутність **тань** з предмета сигналізує **0** балів, що означає оцінку **« 6 » .** Під час атестації учнів оцінки виставляють лише в балах.

Сліпо переносити зарубіжний досвід щодо перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок у практику навчальної роботи української школи недоцільно. Але варта уваги Ідея гуманного підходу до учня при оцінюванні його ш.шь, повага до його людської гідності.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте наукові засади формування змісту освіти в Україні.
2. Охарактеризуйте основні документи, які визначають зміст освіти в навчальних закладах України.
3. Яка відмінність у фаховій підготовці бакалавра і магістра?
4. Які регіональні особливості можуть бути відображені у шкільному компоненті навчального плану?
5. Чому контроль успішності учня (студента) повинен бути систематичним?
6. Розкрийте суть основних вимог організації контролю рівня знань, умінь та навичок.
7. Охарактеризуйте запроваджену в середній школі 12-бальну систему оцінювання рівня знань та умінь учнів.

Література

Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. — М., 1990.

Беспалько В. П. Теория учебника. — М., 1988.

Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. — К., 1997.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — К., 1994.

Єрмаков І. Г. Феномен сьогодення й майбуття// Освіта. — 2003. — № 40—41. — 3—10 верес.

Жерар Ф.-М. та ін. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. — К.,2001.

Закон України «Про освіту». — К., 1991.

Оцерний Л. П. Основы системы контроля качества обучения. — К., 1995.

Сікорський П. Концепція розвитку профільного навчання у загальноосвітніх школах України// Освіта. — 2003. — № 39. — 27 серп. — З верес.

Слепкань З. П. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К., 2000.

Чайка В., Левчук І. Проблема формування компонентів змісту навчального матеріалу в професійній діяльності вчителя// Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка. — 1991. — № 1.

2.3. Процес навчання

Процес навчання за своєю сутністю є рухом учня шляхом пізнання від незнання до знання, від неповного до повнішого, ширшого і точнішого знання. У процесі навчання формуються пізнавальні, практичні вміння і навички, відбувається розвиток і виховання учнів та студентів.

Сутність і структура процесу навчання

Процес навчання є формою пізнання об'єктивної дійсності, оволодіння досвідом людства, взаємодією викладача й учня чи студента.

СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ. Поняття «навчальний процес» охоплює всі компоненти навчання: викладач, форми, методи і засоби навчання, які він використовує; учень, який працює під керівництвом учителя на уроці та самостійно вдома; забезпечення навчального процесу наочністю й технічними засобами.

Навчальний процес є активною взаємодією між учителем і учнем, яка складається з двох взаємопов'язаних процесів — викладання й учіння.

Викладання — діяльність викладача в процесі навчання, під час якої він ставить перед учнями (студентами) пізнавальні завдання, повідомляє нові знання, організує спостереження, лабораторні і практичні заняття, керує їх самостійною роботою, перевіряє якість знань, умінь і навичок.

Результативність його залежить як від умінь і старань педагога, так і від старань учня, студента щодо засвоєння знань, тобто від ефективності учіння.

Учіння — цілеспрямований процес засвоєння учнями (студентами) знань, оволодіння вміннями і навичками.

У широкому значенні учіння є оволодінням суспільним досвідом з метою його використання в житті. Вчи-

і. може навчати безпосередньо або опосередковано (че-
Р * п систему завдань).

<' І руктурно процес навчання утворюють такі компоненти:

— цільовий (формування мети вивчення матеріалу році, навчального предмета та освітньої мети навча-
II.ного закладу);

— стимулюючо-мотиваційний (спонукання учнів (і І удентів) до активної пізнавальної діяльності, формуиапня в них відповідної мотивації);

— змістовий (оптимальний підбір предметів навчальо плану, змістовність навчальних програм і підручниками, а також продуманість змісту кожного заняття);

— операційно-дієвий (підбір прийомів, методів, форм і **іаі** обів навчання);

— контрольно-регулюючий (контроль за засвоєнням апань, сформованістю умінь та навичок);

— оцінно-результативний (виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного учня чи студента, причин неуспішності і їх усунення).

Реалізація кожного компонента і їх сукупності передбачає свідому, цілеспрямовану взаємодію викладача і учня (студента).

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ. Основними функціями процесу навчання є освітня, розвивальна і виховна.

Освітня функція передбачає засвоєння учнями, студентами системи наукових знань, формування вмінь і навичок.

Знання ***— узагальнений досвід людства про дійсність у вигляді фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій.***

Сформульовані вони у поняттях, судженнях, умовиводах, теоремах, концепціях, теоріях.

Розвивальна функція виявляється у розвитку мислення учнів, студентів, формуванні волі, емоційно-почуттєвої сфери, навчальних інтересів, мотивів і здібностей.

Виховна функція спрямована на формування наукового світогляду учнів, студентів шляхом засвоєння системи наукових знань про природу, суспільство і людину, виховання моральних, трудових, естетичних і фізичних якостей особистості.

Освітня, розвивальна та виховна функції реалізуються через такі чинники:

— використання змісту навчального матеріалу — для реалізації цих функцій викладач використовує основний

матеріал навчальних дисциплін, доповнюючи його цікавою додатковою інформацією;

— добір форм, методів і прийомів навчання — здійснюється з таким розрахунком, щоб вони заохочували до самостійного здобування знань;

— забезпечення порядку і дисципліни на уроці — повноцінне навчання можливе лише за умови високої дисципліни;

— використання оцінок — аналіз відповідей і мотивація оцінок, які виставляє викладач.

— особа викладача, його поведінка, ставлення до учнів, студентів — ерудований, тактовний, доброзичливий викладач позитивно впливає на їх навчальні результати і поведінку.

Перелічені чинники тісно пов'язані між собою, що зобов'язує чітко визначати їх освітню, розвивальну і виховну мету.

Процеси навчання і пізнання. Методологічною засадою процесу навчання є ***теорія пізнання,*** яка охоплює природу наукового пізнання і його можливості, головні закономірності пізнавального процесу, форми й методи пізнання людиною навколишньої дійсності, умови істинності пізнання.

Пізнання — ***процес цілеспрямованого відображення об'єктивної реальності у свідомості людей.***

Спільною у процесах навчання і наукового пізнання є їх спрямованість на пізнання об'єктивної реальності та здійснення за схемою: живе спостереження об'єкта навчання чи пізнання — осмислення істотних властивостей, особливостей, зв'язків цього об'єкта — застосування здобутих знань на практиці чи в навчанні або перевірка знання, набутого у процесі пізнання, на практиці. Тому навчання можна вважати специфічною формою пізнання об'єктивної дійсності, набуття суспільного досвіду.

Процеси навчання і пізнання мають такі відмінності:

— пізнання стосується самого об'єкта пізнання, а в навчанні можливе використання його наочного або словесного зображення;

— у пізнанні відкривають об'єктивно нове, невідоме, а в навчанні учень (студент) «відкриває» для себе якусь істину;

— у навчанні прискорено пізнають те, на що наука витратила роки;

— навчання передбачає і формування вмінь та навичок, а пізнання — тільки розкриття істини;

— практика у навчанні допомагає краще зрозуміти і іасвоїти матеріал, а не служить критерієм істини, як у пі.іпанні.

Рушійними силами навчального процесу є його суперечності між:

— вимогами суспільства до процесу навчання, що повсякчас зростають, і загальним станом цього процесу, • Кий потребує постійного вдосконалення;

— досягнутим учнями, студентами рівнем знань, умінь та навичок і знаннями, вміннями та навичками, необхідними для виконання поставлених перед ними нових завдань;

— фронтальним викладом матеріалу та індивідуальним характером його засвоєння;

— розумінням матеріалу викладачем і учнями (студентами);

— теоретичною формою знань й уміннями застосовувати їх на практиці та ін.

Викладач повинен уміти виявити у процесі навчання суперечності і використовувати їх для активізації пізнавальної діяльності учнів, студентів.

Роль учителя в навчальному процесі. Центральною фігурою в навчальному процесі є вчитель. Він передусім виступає як організатор і керівник пізнавальної діяльності учнів, створює умови, за яких вони можуть найраціональніше і продуктивніше вчитися (дисципліна, необхідна для ефективного засвоєння знань, психологічний клімат, чергування занять, нормування домашньої навчальної роботи, постановка перед учнями мети і завдань). Контролюючи навчання, він повинен бути готовим допомогти, коли в них виникають труднощі. Водночас учитель є вихователем, дбає про розумовий, моральний, духовний і фізичний розвиток учнів.

Для повноцінного процесу викладання вчителю потрібно усвідомити загальну мету освіти і місце свого предмета в її реалізації. Він повинен глибоко, на сучасному науковому рівні знати предмет. Здійснення міжпредметних зв'язків потребує від нього і певних знань із суміжних наук. Міцні знання з методики, психології та педагогіки є підґрунтям розвитку педагогічної майстерності вчителя. Для успішного викладання вчителю слід добре знати особливості учнів, яких він навчає.

Діяльність учителя в процесі викладання складається з планування своєї діяльності (тематичного й поурочного), навчальної роботи, організації діяльності, стимулювання активності учнів, поточного контролю за навчальним

процесом, його регулювання, коригування, аналізу результатів своєї діяльності.

Успішне поурочне і перспективне планування вимагає:

— визначення системи категорій і понять, які є вихідними у процесі оволодіння матеріалом програми;

— осмислення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків дисципліни;

— відбору такого навчального матеріалу, який найбільшою мірою сприяє формуванню в учнів наукового світогляду, творчої активності і пізнавальної самостійності;

— виділення в змісті матеріалу такої інформації, яка обов'язково б викликала в учнів інтерес, підвищувала зацікавленість і увагу, сприяла вихованню вольових зусиль;

— знання рівня підготовленості учнів до оволодіння програмою курсу;

— продумування системи наочних посібників і додаткової інформації до кожного уроку, практичних і лабораторних робіт відповідно до вимог навчальної програми;

— врахування того, який матеріал є найважчим у процесі його засвоєння; наявності з окремих тем програми резервних годин за рахунок ущільнення більш доступної інформації для учнів;

— обов'язкове визначення обсягу знань, умінь, навичок, якими повинні оволодіти відповідно слабкий, середній і сильний учні.

Тому, яким би досвідченим не був учитель, кожен урок, до якого він готується, по-своєму є першим у його діяльності.

Роль учня у процесі навчання. Ефективність процесу навчання залежить від психологічної підготовленості дитини до навчально-пізнавальної діяльності. Така підготовленість означає, що учень усвідомлює мету навчання, є фізіологічно і психологічно готовим до нього; бажає вчитися і виявляє активність у процесі навчання; вміє зосередитися на навчальній діяльності та має належний рівень розвитку.

Педагог повинен не тільки використовувати позитивне ставлення учнів до навчання, а й постійно підсилювати його. При цьому слід пам'ятати, що наукові факти викликають інтерес в учнів, коли вони бачать їх практичну значущість. Правильно організована навчальна діяльність сама є джерелом емоцій, бажання долати труднощі, спробувати власні сили в оволодінні матеріалом. Висока оцінка ролі наукових знань у суспільстві збагачує мотиваційний фон навчальної діяльності. Колективний характер навчальної діяльності створює сприятливу атмосферу і

прагнення посісти відповідне місце серед однолітків. Почі і пізнє ставлення до навчання народжується також із почуття власної гідності. Спонукають до пізнання й успіи у навчанні та справедлива оцінка здобутків.

Процес засвоєння знань охоплює такі ланки: сприйіання —осмислення і розуміння —узагальнення —заI ршлення — застосування на практиці.

Сприймання — це відображення предметів і явищ намколишнього світу, що діють у певний момент на органи Чуття людини. Для того щоб цей процес був ефективним, стимулюють психологічну готовність учнів до навчання (створюють мотиваційний фон), формують активно-позигпнне ставлення до майбутньої пізнавальної діяльності, спираються на попередні знання й досвід, зосереджують увагу на об'єкті пізнання.

Осмислення і розуміння навчального матеріалу є процесом розумової діяльності, який спрямований на розкриття істотних ознак, якостей предметів, явищ і процесів та формулювання теоретичних понять, ідей, законів. Воно досягається шляхом аналізу, синтезу, порівняння, індукції, дедукції тощо.

Узагальнення — це логічний процес переходу від одиничного до загального або від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак явищ дійсності. Узагальнюючи навчальний матеріал, вчитель повинен звернути увагу на суттєві ознаки предметів, явищ, процесів, добирати варіанти методів і прийомів, які найповніше розкривають в них істотне.

Закріплення знань, умінь і навичок — це спеціальна робота педагога щодо реалізації дидактичного принципу міцності засвоєння учнями навчального матеріалу. Для його закріплення важливе значення має первинне, поточне і узагальнююче повторення. Повторення повинно бути цілеспрямованим, вмотивованим, правильно розподіленим у часі, розрахованим не на механічне запам'ятовування.

Застосування на практиці знань, умінь і навичок — це перехід у навчальній діяльності від абстрактного до конкретного, що досягається різноманітними вправами, самостійною роботою на лабораторних і практичних заняттях, у різних видах повторення.

Ефективність засвоєння знань залежить від мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Адже мотив навчання є внутрішньою причиною, яка спонукає учня вчитися, позначається на якості здобутих ним знань.

Мотиви навчально-пізнавальної діяльності можуть бути пізнавальними і соціальними.

Пізнавальні мотиви закладені в самому процесі навчання: допитливість, інтерес до знань, потреба в пізнанні, прагнення вдосконалити свої інтелектуальні здібності. Пізнавальний інтерес може бути зумовлений змістом навчального матеріалу, активними формами і методами навчання, мотивуванням оцінки успішності учня тощо.

Соціальні мотиви навчальної діяльності пов'язані з тими відносинами, у які вступає молода особистість як громадянин суспільства. Це комунікативні, утилітарні мотиви, а також мотиви, пов'язані з потребою у самовихованні.

Закономірності і принципи навчання

Різнобічна навчальна діяльність, у процесі якої відбувається оволодіння знаннями, вміннями і навичками, розвивається особистість учня (студента), здійснюється відповідно до певних закономірностей і принципів, притаманних навчальному процесу.

Закономірності навчання. Специфіка дидактичних закономірностей полягає в тому, що вони відображають стійкі залежності між усіма елементами навчання — діяльністю вчителя (викладача), діяльністю учня (студента) і об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання.

Закономірність навчання — об'єктивний, стійкий і істотний зв'язок у навчальному процесі, що зумовлює його ефективність.

Закономірності процесу навчання умовно поділяють на об'єктивні і суб'єктивні.

Об'єктивні закономірності породжені суттю процесу навчання. До них належать:

1) виховний і розвивальний характер навчання: у процесі навчання на основі засвоєння системи наукових знань формується науковий світогляд, моральні, трудові, естетичні та фізичні якості учнів (студентів), виробляється їх ставлення до навчання. Водночас здійснюється і розвиток особистості — пізнавальних процесів, уваги, мовлення, емоційно-вольової сфери та ін.;

2) зумовленість навчання суспільними потребами: кожен етап розвитку людської цивілізації потребує певного рівня вихованості й освіченості людини, що забезпечується навчанням;

В) залежність ефективності навчального процесу від п... умов — навчально-матеріальної бази, наявності ви-н. .кваліфікованих педагогічних кадрів, зацікавленості п ипально-виховним процесом громадськості;

І) залежність процесу навчання від вікових і реаль-**н і ї**. навчальних можливостей учнів — рівня розвитку ... інктуальної, емоційно-вольової сфери, вміння вчити-працездатності, ставлення до навчання та ін.;

б) навчання передбачає цілеспрямовану взаємодію вчи-**І.** ія (викладача), учня (студента) і об'єкта, що вивчається: щитель (викладач) повинен спрямовувати пізнавальну іяльність учня (студента), контролювати її навіть тоді, **і . ї ї** и той опановує предмет самостійно;

6) навчальний процес ефективний лише за умови активності учнів (студентів); результативність його зале-і.**пть** від різноманітності, інтенсивності видів навчальної І І ильності.

Суб'єктивні закономірності процесу навчання залежать від особливостей діяльності вчителя (викладача), його характеру тощо. їх формулюють так:

— поняття можуть бути засвоєні лише тоді, коли пізнавальна діяльність учнів (студентів) спрямована на визначення чітких і зрозумілих співвідношень між ними;

— навички формуються лише за умови відтворення операцій і дій, взятих за їх основу;

— міцному засвоєнню навчального матеріалу сприяє його систематичне повторення і включення в систему вже засвоєного раніше змісту;

— опанування складних способів діяльності залежить під успішного оволодіння простими видами діяльності, що належать до складних, і від готовності визначати ситуацію, в якій ці дії можуть бути виконані;

— рівень і якість засвоєння знань за різних умов і здібностей учнів (студентів) залежить від урахування вчителем (викладачем) ступеня значущості для них засвоюваного змісту;

— використання варіативних завдань передбачає застосування знань у важливих для учнів (студентів) ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних із ними дій у нову ситуацію.

Знання закономірностей навчання сприяє глибшому **пізнанню** його принципів.

Принципи навчання. Навчання здійснюється на основі обґрунтованих і перевірених практикою дидактичних принципів. Зумовлені закономірностями і завданнями ви-

хування й освіти, принципи навчання визначають його спрямованість, зміст, організаційні форми і методи.

Принцип навчання (дидактики) — твердження, що визначає зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи школи.

Сучасна дидактика, трактуючи навчання як процес передавання, засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, відповідно розглядає і систему його принципів, яку утворюють принцип науковості, принцип доступності, принцип зв'язку навчання з життям, принцип свідомості й активності учнів, принцип наочності та ін.

Принцип науковості. Він передбачає вивчення учнями системи наукових тверджень і використання у навчанні методів, близьких до тих, які застосовуються в певній науці. Вимагає розкривати причинно-наслідкові зв'язки явищ, подій, процесів, проникати в їх сутність, демонструвати могутність людської думки, ознайомлювати з методами науки, розкривати історію її розвитку, боротьбу тенденцій, взаємозв'язок наук.

Принцип систематичності і послідовності. Зумовлений він логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка протікає відповідно до вікових закономірностей розвитку особистості. Передбачає системність роботи вчителя, врахування пройденого матеріалу при вивченні нового, розкриття нового матеріалу частинами, фіксування уваги учнів на вузлових питаннях, продумування системи уроків, показ внутріпредметних і міжпредметних зв'язків. Не менш важлива системність у роботі учнів, студентів (систематичне відвідування занять, послідовність виконання домашніх завдань, постійне повторення навчального матеріалу тощо).

Принцип доступності. Означає, що навчання успішне і ефективне за умови, коли його зміст, форми і методи відповідають віковим особливостям учнів (студентів), їх розумовим можливостям. Реалізація цього принципу передбачає дотримання правил «від простого — до складного», «від відомого — до невідомого», від «близького — до далекого».

Принцип зв'язку навчання з життям. В основі поєднання навчання з життям — об'єктивні зв'язки, що встановилися між наукою і виробництвом, теорією і практикою. Реалізовують цей принцип, спираючись на життєвий досвід учнів, застосовуючи набуті знання у практичній діяльності, розкриваючи практичну значущість знань. Неабияке значення мають і звернення в процесі навчання до краєзнавчого матеріалу та безпосередня участь школярів (студентів) у громадському житті.

Принцип свідомості й активності учнів. Випливає і мети і завдань національної школи і тих особливостей, ні і передбачає осмислений і творчий підхід до опануванИн знань.

Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем Активності. Свідомому засвоєнню знань також сприяє і и **і.і**'яснення мети і завдань навчального предмета, значении іього для вирішення життєвих проблем, для власних перспектив. Не меншу вагу мають позитивна мотивація цо навчання; раціональні прийоми праці на уроці; критичний підхід учителя (викладача) до змісту навчального ї'ї іеріалу, належний контроль і самоконтроль у навчанні.

Активізують пізнавальну діяльність позитивні емоції, никликані інтересом до навчального матеріалу, навчальною діяльністю; розуміння практичної значущості знань, ік зв'язку з життям; єдність між розумінням навчального матеріалу і його викладом в усній чи письмовій формі. Підмогою є й доброзичливі стосунки між учителем і учнями, уміння вчителя враховувати психічний стан учнів і стадії їх психічного розвитку. Корисне є й використання сучасних технічних засобів навчання.

Принцип наочності. Він вимагає будувати процес навчання на основі живого сприймання учнями (студентами) предметів і явищ об'єктивної дійсності. Адже чуттєве сприймання навчального матеріалу, що становить основу наочності, сприяє формуванню чітких, точних образів уяви, активізує розумову діяльність, є дієвим засобом усвідомлення матеріалу.

Залежно від характеру відображення навчальних об'єктів наочність буває:

1) натуральною — рослини, тварини, знаряддя і продукти праці, мінерали, хімічні речовини та ін.;

2) зображувальною — навчальні картини, малюнки, репродукції художніх полотен, макети, муляжі;

3) схематичною — географічні й історичні карти, схеми, діаграми, графіки, рисунки, таблиці тощо.

При використанні наочності важливо не перевантажувати нею процес навчання — це знижує самостійність і активність особистості в осмисленні навчального матеріалу. Слід також чітко формулювати мету використання наочних засобів у структурі уроку та пам'ятати, що показ заздалегідь усіх наочних засобів дезорганізовує увагу. При цьому наочний об'єкт не повинен містити нічого зайвого, щоб не викликати побічних асоціацій. Дотримуючись цього принципу, необхідно також зважати на вік школярів.

Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок. Знання, уміння та навички можуть бути міцними за умови, що вони утворюють систему, яка постійно оновлюється, уточнюється і закріплюється. Тому реалізація цього принципу передбачає:

— повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами;

— запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з вивченим;

— активізацію учнів під час повторення;

— нове групування матеріалу з метою його систематизації;

— виділення при повторенні головних ідей;

— використання під час повторення різноманітних методів, форм і підходів;

— самостійне творче застосування знань;

— постійне повернення до раніше засвоєних знань для пошуку в них нових сенсів, переоцінювання їх тощо.

Принцип індивідуального підходу до учнів. Цей принцип дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному учневі, студентові йти своїм шляхом. Реалізуючи його, враховують рівень розумового розвитку кожної дитини, її знання і вміння, пізнавальну та практичну самостійність, інтереси, наполегливість, працездатність. Учителю треба не тільки добре знати особливості навчально-пізнавальної діяльності своїх учнів, а й уміти надати їм допомогу, організувати індивідуальну роботу з тими, хто її потребує.

Принцип емоційності. Ґрунтується він на тому, що у процесі пізнавальної діяльності в учнів (студентів) виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть сприяти або заважати успішному засвоєнню знань. Сприяють активізації процесу пізнавальної діяльності жвавий, образний виклад навчального матеріалу; оптимістична довершеність і логічність подання інформації, використання цікавих прикладів; застосування наочності і комп'ютерної техніки; почуття виконаного обов'язку; мова, ставлення вчителя до учнів, його зовнішній вигляд та ін.

Принципи навчання, відображаючи істотні аспекти процесу навчання, є основою для формулювання ***правил навчання,*** які конкретизують принципи, підпорядковуються їм і сприяють їх реалізації. Наприклад, принцип доступності доповнюється правилами «від простого — до складного», «від відомого — до невідомого», «від близького — до далекого».

Принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного. Жоден із них не може бути використаним без урахування інших. Тому в процесі навчання необхідно керуватися всіма принципами.

Врахування у процесі навчання його закономірностей, дотримання принципів і правил дає змогу визначати його оптимальний зміст, добирати і застосовувати ефективні організаційні форми і методи його реалізації, що сприяє успішному засвоєнню знань та необхідному вихованому впливу.

Запитання. Завдання

1. У чому полягає сутність процесу навчання? Поясніть зміст його компонентів.
2. Чому процес навчання має двосторонній характер?
3. Охарактеризуйте основні етапи оволодіння навчальним матеріалом.
4. Яку роль відіграють мотиви навчання? Який мотив є найважливішим для успішного оволодіння знаннями?
5. Охарактеризуйте основні закономірності навчання.
6. Продемонструйте зв'язки, що існують між принципами навчання.
7. Проаналізуйте кілька навчальних занять одного з ваших викладачів і визначте, якою мірою він дотримується принципів навчання, які правила навчання він використовує. Які принципи і правила навчання дали б йому змогу оптимізувати навчальний процес?
8. Згадайте, яким чином ваші шкільні вчителі реалізували на уроках принцип емоційності.

Література

Баранов С. В. Принципы обучения. — М., 1975.

Дидактика современной школы/ Под ред. В. А. Онищука. — К., 1987.

Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы. — Челябинск, 1990.

Коротяєв Б. І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів. — К., 1991.

Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.—М., 1983.

Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса. — К., 1991.

Слепкань З. П. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К. 2000.

2.4. Методи, форми і засоби навчання

Педагогічна майстерність передбачає оволодіння різноманітними методами, формами, засобами навчання, за допомогою яких на кожному рівні реалізується зміст освіти.

Особливості основних груп методів навчання

Розвиток пізнавальних здібностей учнів, здобуття ними знань, умінь і навичок, використання їх на практиці залежать від оптимального застосування методів навчання, що зумовлено передусім цілями (специфікою) змісту навчання, віковими особливостями учнів.

Метод ***навчання — спосіб упорядкованої взаємодії вчителів та учнів, за допомогою якого вирішуються проблеми освіти, виховання і розвитку в процесі навчання.***

З поняттям «метод навчання» тісно пов'язане поняття «прийом навчання», яке означає «деталь методу» і є частковим поняттям щодо поняття «метод».

Методи навчання класифікують залежно від того, як за їх допомогою вирішують дидактичні завдання. У дидактиці існують різні підходи до класифікації методів навчання.

Один із найпослідовніших і найзручніших належить відомому дослідникові в галузі дидактики Юрію Бабанському, який виділяє методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності.

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Вони охоплюють сукупність методів навчання, спрямованих на передавання і засвоєння учнями, студентами знань, формування умінь і навичок. До них належать словесні, наочні й практичні методи навчання.

1. Словесні методи навчання об'єднують пояснення, розповідь, інструктаж, лекцію, бесіду, роботу з підручником.

Пояснення. З їх допомогою розкривають зміст фактів і явищ, законів, правил, понять, підводять до розуміння складних питань, до висновків і узагальнень, які не під

. учням, студентам. Пояснення часом супроводжують інш и ми засобами унаочнення, спостереженнями, дослід**III I**наприклад, учитель робить відповідні записи на дошці, цпмонструє моделі, рисунки тощо. Метод пояснення використовують переважно під час викладання нового матеріа**II**v. и також у процесі закріплення, особливо тоді, коли вчитель бачить, що учні чогось не зрозуміли. Успіх пояснення Мілежить від його доказовості, логічності, чіткості мовлен**IПІ**, образності мови.

Розповідь. Як метод навчання вона є монологічною формою передавання знань. Застосовують його за необ**I**шості викласти навчальний матеріал системно, послі(Овно. Правильно побудована розповідь передбачає точ**ніш** опис, оповідь, логічне обґрунтування фактів.

Розповідь буває художньою, науково-популярною, опис совою. ***Художня розповідь*** — це розповідь про факти, вчинки дійових осіб (наприклад, розповіді про географічні відкриття, створення мистецьких шедеврів та ін.). ***Науково-популярна*** розповідь передбачає теоретичний аналіз певних **н н и щ .** ***Описова розповідь*** є послідовним викладенням ознак, особливостей предметів і явищ навколишньої дійсності (опис історичної пам'ятки, музею-садиби тощо).

Кожна розповідь повинна забезпечувати виховну спрямованість навчання. Учитель має оперувати тільки достовірними науковими фактами, виділяти головну думку, говорити доступно й емоційно. Обов'язковою вимогою є також складання плану.

Інструктаж. Полягає він в ознайомленні учнів зі способами виконання завдань, операцій, використання інструментів, приладів і матеріалів, з правилами організації робочого місця, дотримання техніки безпеки.

За змістом інструктаж може бути вступним, поточним і заключним.

Вступний інструктаж здійснюють перед початком самостійної роботи учнів. Він передбачає повідомлення учням змісту, ознайомлення їх з методикою виконання та прогнозування результатів. ***Поточний інструктаж*** проводять під час самостійної роботи і полягає він у наданні допомоги учням, у яких виникли труднощі. Під час ***заключного інструктажу*** вчитель аналізує результати самостійної роботи, демонструє кращі роботи учнів, виставляє оцінки, визначає нові завдання.

Лекція. Особливістю її є усний виклад великого за обсягом, складного за логікою навчального матеріалу. її

практикують у старших класах школи і вищих навчальних закладах. Передусім вона передбачає ознайомлення з планом заняття, що допомагає аудиторії слідкувати за думкою лектора. Важливо, щоб школярі (студенти) занотовували зміст лекції, виділяли в ній головне. Успішне читання лекції потребує належної підготовки: складання плану, добирання матеріалу, який розкриває зміст теми, наочного матеріалу, а також відповідних технічних пристроїв тощо. Викладачу важливо вміти підтримувати увагу учнів, студентів під час лекції. Для цього використовують незвичайний початок лекції, проблемний виклад матеріалу, цікаві приклади-ілюстрації тез, а також наочність, технічні засоби навчання та ін.

Навчальні лекції за своїм дидактичним призначенням можуть бути вступними, тематичними, оглядовими, заключними. ***Вступна лекція*** покликана дати загальне уявлення про завдання і зміст навчальної дисципліни, розкрити структуру й логіку конкретної галузі науки, техніки, сфери культури, взаємозв'язок з іншими дисциплінами, викликати в учнів інтерес до навчального предмета. ***Тематична лекція*** завше присвячена певній темі курсу. ***Оглядову лекцію*** читають учням чи студентам перед випускними іспитами, абітурієнтам — перед вступними іспитами. У ***заключній лекції*** підсумовують вивчений матеріал з певного навчального предмета, виділяючи вузлові питання і зосереджуючи увагу на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання. Заключна лекція мусить стимулювати інтерес до глибшого опанування предмета та визначити методику подальшої самостійної роботи.

Найпоширенішим різновидом лекції є ***інформаційна,*** яка передбачає передавання слухачам певного обсягу інформації з певної навчальної дисципліни шляхом послідовного розкриття наукових фактів, явищ, процесів. При цьому вони є простими споживачами готової навчальної інформації. Однак розвиток вітчизняної освітньої системи, її гуманізація, тенденція до реалізації творчих здібностей кожного індивіда зумовили появу нових видів лекцій — проблемної, лекції-візуалізації, лекції вдвох, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-прес-конференції.

Проблемна лекція передбачає засвоєння нової інформації шляхом її «відкриття». Завдання лектора — створивши проблемну ситуацію, спонукати студентів до пошуків вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх

Пі наміченої мети. Для цього новий теоретичний матері- і аіоть у формі проблемного завдання, в умовах якого • і . пі'речності, що вимагають вирішення. У процесі їх ви- |і пня студенти, співпрацюючи з викладачем, здобува- • ноні знання. За допомогою проблемної лекції розви- ипіоті.ся теоретичне мислення, пізнавальний інтерес до предмета, професійна мотивація.

.71 ***кція-візуалізація*** (лат. visualis — зоровий) виник- ІЯ внаслідок пошуку нових можливостей для реалізації принципу наочності. Вона передбачає демонстрацію и їшц і процесів у зручній для зорового сприйняття формі. Однак викладач повинен використати такі де- страційні матеріали, такі форми наочності, які б не 11 и.ки доповнювали словесну інформацію, а й самі вис- І \ пали б змістовними повідомленнями. Підготовка до п н і лекції полягає у реконструюванні, перекодуванні її імісту або частин у візуальну форму для подання сту- II итам через технічні засоби. Читання такої лекції ІІМОДИТЬСЯ до вільного, розгорнутого коментування під- І. мовлених матеріалів. При цьому важливо визначити візуальну логіку, ритм викладання матеріалу, його до- іунання і стиль спілкування з аудиторією.

Лекція вдвох передбачає проблемний виклад матеріапу в діалозі двох викладачів, що моделює реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома до- і • дідниками (наприклад, представниками двох різних нау- І "них шкіл, теоретиком і практиком та ін.). Наявність двох джерел інформації спонукає студентів порівнювати різні точки зору, робити вибір, приєднуватися до однієї з них, формулювати власні погляди.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками вимагає вкраплення у її текст певної кількості наперед підібраних помилок змістового, методичного, поведінкового характеру. Під час читання лекції на них акцентують. Завдання студентів полягає в тому, щоб виявити їх у процесі слухання лекції та зафіксувати в конспектах. Обговорюють виявлені помилки наприкінці заняття. Така лекція одночасно виконує освітню, стимулювальну, контрольну, коригуючу та діагностичну функції.

Лекцію-прес-конференцію будують на основі отрима- них від студентів запитань. Назвавши тему лекції, викладач просить студентів письмово сформулювати запитання з певної теми, які він сортує за змістом. Відповіді на них пін дає у формі зв'язного тексту лекції. Наприкінці заняття викладач аналізує запитання студентів.

Різноманітні види лекцій можуть успішно доповнювати традиційну інформаційну лекцію. їх використовують на одному чи кількох заняттях або як елемент традиційної лекції. Нові види лекції застосовують також у загальноосвітній школі.

Бесіда. Вона є методом навчання, при якому вчитель за допомогою вміло поставлених запитань спонукає учнів, студентів до відтворення набутих раніше знань, самостійних висновків й узагальнень на основі засвоєного матеріалу.

За призначенням у навчальному процесі розрізняють такі види бесід:

— вступна бесіда: проводять її під час підготовки до лабораторних занять, екскурсій, вивчення нового матеріалу;

— бесіда-повідомлення (базується переважно на спостереженнях, організованих учителем на уроках за допомогою наочних посібників, записів на дошці, а також на матеріалі текстів літературних творів, документів);

— бесіда-повторення (використовують для закріплення навчального матеріалу);

— контрольна бесіда: вдаються до неї для перевірки засвоєних знань.

За характером діяльності учнів (студентів) бесіда буває:

— репродуктивна (спрямована на відтворення раніше засвоєного матеріалу);

— евристична, або сократівська (викладач своїми запитаннями скеровує учнів, студентів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи набуті ними знання, спостереження);

— катехізисна (полягає у відтворенні тверджень, що потребують дослівного запам'ятовування).

Ефективність будь-якого виду бесіди залежить від правильного формулювання запитань, кожне з яких слід ставити перед усім класом, групою. Прізвище учня, студента, які будуть відповідати на запитання, слід називати лише після короткої паузи, яку необхідно надавати для продумування відповіді. Частіше треба звертатися до слабших учнів. Слід також уникати довгих формулювань та подвійних запитань, які вносять плутанину у відповіді. Якщо учні, студенти не можуть відповісти на поставлені запитання, використовують навідні запитання. Однак до підказок вдаватися не слід (наприклад, не варто промовляти склади, за якими учень здогадується, про що його питають).

Робота з підручником. Самостійна робота учнів, студентів із друкованим текстом дає змогу глибоко осмис-

ін і и навчальний матеріал, закріпити його, виявити самоI 11 и и їсть у навчанні.

До найпоширеніших видів такої роботи належать:

читання тексту з підручника з метою закріплення .ціммі., здобутих на занятті. Розпочинаючи читання, слід Пригадати вивчений матеріал, що допоможе глибше проти, пути у зміст прочитаного. Прочитавши текст, необхідно подумки відтворити основні тези теми;

— відповіді на подані в підручниках після тексту теми запитання. Це привчає до уважного читання тексту, аопомагає виокремити в ньому головне, встановити принцпю-наслідкові зв'язки;

— заучування текстів правил, законів, віршів та ін. Якщо якийсь текст великий за обсягом, його доцільно поділити на смислові частини;

— аналіз таблиць, малюнків та інших ілюстрацій, \ міщених у підручнику. Він повинен мати осмислений характер, оскільки під час аналізу доводиться пов'язувати і иострації з текстом підручника, вивченим матеріалом.

Досвідчені вчителі інколи пропонують учням само-. і піно опрацювати деякі теми підручника, так добираючи їх, щоб можна було самотужки опанувати матеріал.

2. Наочні методи навчання охоплюють ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.

Ілюстрування. Полягає воно в демонструванні ілюстрованих посібників, плакатів, географічних та історичних карт, схем, рисунків на дошці, картин (фотографій, моделей та ін.). У навчальному процесі нерідко для ілюстрування безпосередньо використовують рослини, живих тварин, мінерали, техніку. Ілюстрації полегшують сприймання навчального матеріалу, сприяють формуванню конкретних уявлень, точних понять.

Демонстрування. Цей метод передбачає показ матеріалів у динаміці (використання приладів, дослідів, технічних установок та ін.). Він ефективний, коли всі учні, студенти мають змогу сприймати предмет або процес. Викладач зосереджує увагу на головному, допомагає виділити істотні аспекти предмета, явища, супроводжуючи розповідь відповідними поясненнями. Демонструючи моделі, виробничі процеси на підприємстві, слід обов'язково подбати про дотримання правил техніки безпеки.

Самостійне спостереження. Це безпосереднє самостійне сприймання учнями, студентами явищ дійсності у процесі навчання. Методика організації будь-якого спостереження передбачає кілька його етапів: інструктаж

щодо мети, завдання і методики спостереження; фіксація, відбір, аналіз і узагальнення його результатів. Виконану роботу слід обов'язково оцінювати.

3. Практичні методи навчання охоплюють вправи, лабораторні роботи, практичні роботи, дослідні роботи.

Вправи. За своєю суттю вони є багаторазовим повторенням певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і коригуванням.

У навчальному процесі використовують такі види вправ:

— підготовчі (готують учнів до сприймання нових знань і способів їх застосування на практиці);

— вступні (сприяють засвоєнню нового матеріалу на основі розрізнення споріднених понять і дій);

— пробні (перші завдання на застосування щойно засвоєних знань);

— тренувальні (сприяють формуванню навичок у стандартних умовах — за зразком, інструкцією, завданням);

— творчі (за змістом і методами виконання наближаються до реальних життєвих ситуацій);

— контрольні (переважно навчальні — письмові, графічні, практичні вправи).

Кількість вправ залежить від індивідуальних особливостей учнів, студентів і має бути достатньою для формування навички. Вправи не повинні бути випадковим набором однотипних дій, а мають ґрунтуватися на системі, чітко спланованій послідовності дій, зокрема поступовому ускладненні. їх не можна переривати на тривалий час. Ефективність вправляння залежить і від аналізу його результатів.

Лабораторна робота. Вона є однією з форм вивчення явищ природи за допомогою спеціального обладнання, пов'язує теорію з практикою, озброює методами дослідження в природних умовах, формує навички використання приладів, учить обробляти результати вимірювань і формулювати правильні наукові висновки і пропозиції. Лабораторній роботі передує інструктаж: повідомлення її мети і завдань, ознайомлення з обладнанням, пояснення послідовності виконання роботи, фіксування і оформлення результатів. Для лабораторних робіт складають картки-інструкції, з якими учні, студенти можуть ознайомитись індивідуально. Учитель (викладач) стежить за виконанням роботи учня й у разі потреби дає консультації. Під час виконання лабораторної роботи необхідно дотримуватися правил техніки безпеки. Завершується лабораторна робота усним або письмовим звітом кожного її учасника.

Практична робота. За своїми особливостями вона близька до лабораторної. На ній педагог організовує детальний розгляд учнями чи студентами окремих теоретичних положень навчального предмета й формує уміння та навички їх практичного застосування. Для цього кожен учень (студент) виконує певне завдання. Практичні заняття проводять у класах або навчальних лабораторіях, обладнаних необхідними засобами навчання.

Перелік тем практичних занять визначається навчальною програмою предмета. Зазвичай їх планують після вивчення теми чи курсу. Етапами проведення практичної роботи є: пояснення вчителя (теоретичне осмислення роботи), показ (інструктаж), проба (працюють 2—3 учні (студенти), решта спостерігає), виконання роботи (кожен самостійно працює над індивідуальним завданням), контроль (вчитель приймає і оцінює роботи).

Дослідна робота. Реалізуючись як пошукове завдання і проект, вона передбачає індивідуалізацію навчання, розширення обсягу знань учнів, студентів. її застосовують у процесі вивчення будь-яких предметів. Здебільшого це звіти про спостереження за природними явищами, огляди науково-популярної літератури, схеми дій приїздів, верстатів, машин, пропозиції щодо вдосконалення технологічних процесів. Елементи дослідницької діяльності у навчальному процесі сприяють формуванню активності, ініціативи, допитливості, розвивають мислення, спонукають до самостійних пошуків.

Словесні, наочні та практичні методи навчання у діяльності вчителя, викладача взаємопов'язані. Завдання педагога — знайти їх оптимальне співвідношення, не допускаючи необґрунтованого превалювання одних і нехтування іншими.

Крім словесних, наочних і практичних методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, вчителі використовують й інші групи методів. За типом пізнавальної діяльності виокремлюють пояснювально-ілюстративний, непродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький методи навчання.

Пояснювально-ілюстративний метод. За його використання пізнавальна діяльність має репродуктивний характер: учитель передає учням знання, використовуючи пояснення, доведення із застосуванням різних ілюстрацій, що забезпечують наочний характер сприймання, усві-

домлене запам'ятовування, репродуктивне відтворення, застосування на практиці як зразок та інструкцію. Пояснення навчального матеріалу може здійснюватися у процесі розповіді, бесіди, вправи тощо.

Репродуктивний метод. Ґрунтується він на репродуктивному характері мислення. Застосовують його, якщо зміст навчального матеріалу є інформативним, принципово новим чи надто складним для самостійного засвоєння учнями. Викладання може відбуватися за допомогою розповіді, бесіди, лекції, вправ тощо.

Проблемний метод. Учитель використовує його для активізації розумової діяльності дітей у процесі проблемних розповіді, бесіди, лекції тощо.

Частково-пошуковий метод. Полягає він у повідомленні педагогом необхідної для самостійного здобування учнями інформації під час знаходження відповідей на поставлені запитання чи розв'язування проблемних завдань.

Дослідницький метод. Передбачає залучення школярів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки між предметами і явищами дійсності, пізнають закономірності, роблять висновки.

З огляду на особливості умовиводів методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності поділяють на індуктивний,дедуктивний,традуктивний.

Індуктивний метод. При його використанні засвоєння знань здійснюється у процесі переходу від одиничного до загального. Використовується, як правило, на емпіричному рівні пізнання, коли матеріал має фактичний характер чи пов'язаний з формуванням понять, а також під час вивчення технічних механізмів, виконання практичних завдань, розв'язування математичних і фізичних задач.

Дедуктивний метод. Передбачає перехід від загального до конкретного у процесі засвоєння знань. Педагог спочатку повідомляє загальне положення, формулу, закон, які ведуть до поступового вирішення конкретних завдань.

Індуктивний і дедуктивний методи реалізують через застосування словесних, наочних, практичних, репродуктивного, проблемного, частково пошукового методів.

Традуктивний метод. Полягає в засвоєнні навчального матеріалу від окремого до окремого через установлення подібностей чи відмінностей.

За домінуючою мислительною операцією виокремлюють аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизацію, виокремлення головного.

W. *іпод аналізу.* Передбачає розгляд предметів і явищ IN окремими ознаками і відношеннями, поділ на елемен- " мислення зв'язків між ними.

\hinod синтезу. Полягає в уявному або практичному мспнні виокремлених під час аналізу елементів або и і.и гивостей предмета в єдине ціле.

Mr mod порівняння. За його допомогою встановлюють і <>і.і і відмінні риси між певними предметами, явища**ми.** У навчальному процесі порівняння застосовують з ме- загального протиставлення фактів, явищ; зіставлення ип вказаними вчителем або учнями ознаками; порівнянний явищ у їхньому розвитку.

Метод узагальнення. Передбачає перехід від одиничному до загального, від менш загального до більш загального тіпня. Узагальнення здійснюється шляхом абстрагуван- іід специфічного і виявлення притаманних явищам за- 1.1 11.них ознак (властивостей, відношень тощо). Застосову- (Оть його при осмисленні понять, суджень, теорій.

Метод конкретизації. Допомагає учням перейти від ьгзпосередніх вражень до розуміння суті того, що вивча- І 11.ся: результати конкретизації постають у формі приг надів, задач, схем, моделей тощо.

Метод виокремлення головного. Полягає в розподілі інформації на логічні частини і виокремлення серед них головних.

Володіння педагогом системою методів організації та ідіііснення сприяє урізноманітненню, підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнаиальної діяльності. Спрямовані вони на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів (студентів) навчальною інформацією. Вони охоплюють методи формування пізнавальних інтересів і методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні.

1. Методи формування пізнавальних інтересів. Вони охоплюють методи навчальної дискусії; забезпечення успіху в навчанні; пізнавальних ігор; створення цікавих ситуацій; створення ситуації новизни навчального матеріалу; використання життєвого досвіду учнів (студентів).

Метод навчальної дискусії. Дискусією є публічне обговорення спірного питання. Вона передбачає обмін думками між учнями (студентами), а також між учителями (викладачами) й учнями (студентами). Дискусія вчить самостійно мислити, обстоювати власні погляди, розвиває

вміння аналізувати й аргументувати твердження, поважати думку інших, критично оцінювати чужі й власні судження. Під час навчальної дискусії обговорюють наукові висновки, дані, що потребують підготовки за джерелами, які містять ширшу інформацію, ніж підручник. Дискусія покликана не лише дати нові знання, а й створити емоційно насичену атмосферу, яка б сприяла глибокому проникненню в істину.

Метод забезпечення успіху в навчанні. Передбачає допомогу відстаючому учневі, студентові, розвиток у них інтересу до знань, прагнення закріпити успіх. їм допомагають у навчанні доти, доки вони не наздоженуть інших і не отримають перші хороші оцінки. Така оцінка піднімає настрій, пробуджує впевненість у власних можливостях і на цій основі — прагнення закріпити успіх. Забезпечення успіху в навчанні тим ефективніше, чим міцніша віра у власні сили, глибше почуття власної гідності.

Метод пізнавальної гри. Це спланована з дидактичною метою розважальна діяльність з учіння. Вона має неабиякий вплив на учня. Гра у навчальному процесі забезпечує сприятливу емоційну атмосферу для засвоєння і відтворення знань, полегшує процес опанування матеріалу, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, запобігає перевантаженню. За допомогою гри моделюють життєві ситуації, що викликають інтерес до навчальних предметів. Наприклад, на повторювально-узагальнюючому уроці навчальну гру можна організувати як КВК. її схема має кілька етапів: розминка — домашнє завдання — індивідуальна робота — конкурс «Вгадай» — конкурс майстрів мистецтва — конкурс оповідачів — конкурс капітанів. Завдання слід відбирати так, щоб вони мали репродуктивний або продуктивний характер, але обов'язково — гумористичну форму. Для проведення такого уроку формують дві команди, а також обирають журі.

Розминка передбачає складання розповіді на вивчену тему. У ній беруть участь всі члени команди. Інсценування домашнього завдання може охоплювати окремий параграф або всю тему. Для індивідуальної роботи двомтрьом членам кожної команди пропонують цікаві завдання. Конкурс «Вгадай» — це відгадування загадок, виконання різних тестів, завдань. Для конкурсу майстрів мистецтва від кожної команди обирають 3—4 учні, які виконують ролі художника, поета, співака. У конкурсі оповідачів обом командам дають малюнок, за яким по-

і ріпно «класти розповідь. Капітани змагаються, розв'язуN14и задачі, аналізуючи картини тощо.

Мі mod створення цікавих ситуацій. Передбачає вицрпстання у процесі викладання навчального матеріалу і н и х історій, гумористичних уривків та ін., якими легііи привернути увагу.

Метод створення ситуації новизни навчального ч.иіеріалу. Він зобов'язує акцентувати на кожному зати новизну знань, якими збагатилися учні (студенти), і морювати психологічну атмосферу, в якій вони отримують моральне задоволення від усвідомлення власного інтеI уального зростання. Все це викликає бажання ефектний і nie працювати над собою, цінувати час, відведений для навчання.

Метод використання життєвого досвіду учнів, I ***ті/дентів.*** Пізнання та осмислення наукових основ перебігу процесів, які вони спостерігали в житті чи в яких ' а м і брали участь, викликає інтерес до теоретичних знань, формує бажання пізнавати суть фактів, явищ, з якими вопи стикаються в житті.

2. Методи стимулювання обов'язку і відповідальності I навчанні. Передбачають пояснення школярам, студенiам суспільної та особистої значущості учіння; висування вимог, дотримання яких означає виконання ними 0мого обов'язку; заохочення до сумлінного виконання навчальних обов'язків; оперативний контроль за виконанням вимог і, в разі потреби, — вказування на недоліки, зауваження.

Почуття відповідальності виховують, залучаючи слабої пх учнів, студентів до наслідування прийомів роботи си•и.піших. Можна також колективно проаналізувати складно завдання. При цьому педагог повинен не лише висувати вимоги, а й перевіряти їх виконання.

Методи контролю і самоконтролю у навчально-пізнавальній діяльності. Ці методи дають змогу перевірити рівень засвоєння учнями (студентами) знань, сформованості вмінь і навичок. До цієї групи відносять методи усного, письмового, тестового, графічного, програмованого контролю, практичної перевірки, а також методи самоконтролю і самооцінки.

Усний контроль (усне опитування). Це найпоширеніший метод у навчальній практиці. Його використання сприяє опануванню логічним мисленням, виробленню й розвитку навичок аргументувати, висловлювати свої думки грамотно, образно, емоційно, обстоювати

власну думку. Усне опитування здійснюють у такій послідовності:

— формулювання запитань (завдань) з урахуванням специфіки предмета і вимог програми;

— підготовка учнів, студентів до відповіді та викладу своїх знань;

— коригування та самоконтроль викладених знань у процесі відповіді;

— аналіз і оцінка відповіді.

За рівнем пізнавальної активності запитання для перевірки можуть бути: *репродуктивними* (передбачають відтворення вивченого); *реконструктивними* (потребують застосування знань і вмінь у дещо змінених умовах); *творчими* (застосування знань і вмінь у значно змінених, нестандартних умовах, перенесення засвоєних принципів доведення (способів дій) на виконання складніших завдань).

Запитання для усної перевірки поділяють на основні, додаткові й допоміжні. *Основне запитання* формулюють так, щоб можна було дати на нього самостійну розгорнуту відповідь. *Додаткові запитання* ставлять для уточнення того, як учень, студент розуміють певне питання, формулювання, формулу та ін. *Допоміжні запитання* часто є навідними, вони допомагають учневі виправити помилки, неточності.

Усі запитання мають бути логічними, чіткими, зрозумілими і посильними, а їх сукупність — послідовною і систематичною.

У навчальному процесі практикують індивідуальне, фронтальне та ущільнене (комбіноване) усне опитування.

Індивідуальне опитування передбачає розгорнуту відповідь «на оцінку». При цьому важливо заздалегідь визначити, кого саме викликати, скільки всього учнів, студентів опитати, скільки часу відвести на опитування, а також передбачити, що в цей час робитимуть інші. Велике значення має залучення учнів, студентів до оцінювання знань своїх товаришів через рецензування відповідей.

Фронтальне опитування — перевірка знань, умінь і навичок багатьох учнів (студентів) одночасно. На практиці фронтальне та індивідуальне опитування нерідко поєднують: викладач формулює запитання і проводить бесіду-перевірку знань.

Ущільнене (комбіноване) опитування дає змогу перевірити знання одразу кількох учнів (студентів): один відповідає усно, решта — виконують певні завдання на

папці. Виконане на дошці завдання часто аналізують ж їм класом (групою).

Використання цього методу сприяє встановленню тісного контакту між учителем і учнем, дає змогу пізнати яогіку виконання завдань та їх оцінювання, виявляти прогалини чи неточності в знаннях учнів (студентів) й одразу їх виправляти. Однак цей метод потребує надто багато часу на перевірку. Крім того, учні під час відповіді пилюються, оцінка нерідко буває суб'єктивною, бо зміст ІІІДІІОВІДІ не зафіксовано, тощо.

Письмовий контроль. Завдання його полягає у письмовій перевірці знань, умінь та навичок учнів (студентів). Він дає змогу з'ясувати ступінь оволодіння вміннями і навичками з предмета, якість знань (обсяг, правильність, точність, усвідомленість, уміння застосувати на практиці).

Залежно від специфіки предмета письмовий контроль анань здійснюють у формі контрольної роботи, написання твору, переказу, диктанту. Теми контрольних робіт, завдання, вправи мають бути зрозумілими і посильними, відповідати рівню знань учнів (студентів). Водночас вони повинні потребувати певних зусиль, виявляти знання фактичного матеріалу. Письмові завдання можуть бути і домашніми роботами.

Позитивним у письмовій перевірці є те, що за короткий термін вдається скласти уявлення про знання багатьох учнів (студентів), результати перевірки зберігаються і є змога виявити деталі й неточності у відповідях. Проте письмовий контроль потребує чимало часу для читання робіт. Часто нехтування вчителями орфографічних вимог призводить до зниження грамотності учнів.

Тестовий контроль (англ. test — іспит, випробування, дослід). Передбачає вибір учнем, студентом одного або кількох варіантів із запропонованого переліку, ранжування списку, вставляння пропущених слів, знаходження помилок. Це дає змогу за короткий час перевірити знання навчального матеріалу всіх учнів (студентів).

Тестова перевірка дає змогу ефективно використати час, ставить перед усіма однакові вимоги, допомагає уникати надмірних хвилювань. Важливо й те, що об'єктивність оцінки унеможливлює випадковість в оцінюванні знань, стимулює до їх самоконтролю. Однак тест може виявити лише знання фактів, а не здібності, він заохочує до механічного запам'ятовування, а не до роботи думки, потребує багато часу для його складання.

Графічний контроль. Полягає у створенні учнем, студентом узагальненої наочної моделі, яка відображає відношення, взаємозв'язки певних об'єктів або їх сукупності. Його використовують на заняттях з креслення, географії, геометрії тощо. Наочна модель — це графічне зображення умов задачі, креслення, діаграма, схема, таблиця (наприклад, схема історичної битви, нанесені на контурні карти певні географічні та історичні об'єкти). Графічна перевірка може бути самостійним видом контролю або органічним елементом усної чи письмової перевірки.

Програмований контроль. Реалізують його, пред'являючи всім учням, студентам стандартні вимоги, що забезпечується використанням однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань. При цьому аналіз відповіді, виведення і фіксація оцінки здійснюють за допомогою індивідуальних засобів (наприклад, комп'ютера).

Практична перевірка. Застосовується під час вивчення таких предметів, як фізика, хімія, біологія, трудове навчання, що передбачають оволодіння системою умінь і навичок. її здійснюють під час лабораторних і практичних занять. Під час практичної перевірки, стежачи за виконанням певних дій, з'ясовують, якою мірою учень, студент усвідомили теоретичні основи цих дій.

Самоконтроль. Суттю його є усвідомлене регулювання учнем (студентом) своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Мета самоконтролю — запобігти помилкам і виправити їх.

Самооцінка. Передбачає критичне ставлення учня (студента) до своїх здібностей і можливостей, об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів. Зважаючи на особливості процесу та результатів самооцінки, учнів (студентів) поділяють на таких, що переоцінюють себе, недооцінюють, оцінюють себе адекватно.

Для навчання самоконтролю і самооцінці педагог повинен мотивувати виставлену оцінку, пропонувати учневі (студентові) самому оцінити свою відповідь. Дієвим способом є й організація взаємоконтролю, рецензування відповідей. Важливо при цьому ознайомити учнів, студентів з нормами і критеріями оцінювання знань, звертаючи увагу на те, що помилки можуть бути істотні та менш істотні з огляду на мету контролю. Результати самоконтролю і самооцінки знань з окремих тем фіксують у журналі. Це робить їх вагомими, впливає на посилення відпо-

ІН НІ'ЇЇ.пості за навчальну роботу, на виховання чесності й
ія власної гідності.

Форми організації навчання

Кфективність засвоєння учнями, студентами знань, формування У них умінь та навичок залежить не лише і" і ндалого підбору методів і прийомів навчання, а й від форм організації навчальної роботи.

Форма організації навчання — зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі.

Безумовно, форми організації навчання У загальноосвітні и школі й вищому навчальному закладі суттєво різняться, ЩО зумовлено віковими особливостями учнів і студентів, шачними відмінностями завдань, які покликані вирішувані школа і вищий навчальний заклад. Зрештою, різняться нони і в школах, вищих навчальних закладах різних типів. Однак усе це не руйнує загальних засад навчальної діяльно-'и, дає змогу забезпечувати наступність, послідовність навчального процесу в різних ланках освітньої системи.

У сучасній вітчизняній школі використовують класно-урочну систему навчання. Суть її полягає в тому, що навча-**II.**на робота проводиться з групою учнів постійного складу, однакових віку й рівня підготовки У формі уроку.

Відповідно до Закону України «Про загальну середню пініту» наповнюваність класів загальноосвітніх навчальних закладів не повинна перевищувати ЗО учнів. Тривалість уроків становить: У перших класах — 35 хвилин, у других — четвертих — 40, У п'ятих — дванадцятих класах — 45 хвилин.

До організаційних форм навчання, що використовують У середній школі будь-якого типу, належать урок, семінар, практикум, факультатив, екскурсія, предметний гурток, консультація, домашня навчальна робота тощо. У нищих навчальних закладах до них додаються реферат, курсова та дипломна роботи.

Урок. Основною організаційною формою навчання в сучасній школі є урок.

Урок — форма організації навчання, за якої вчитель проводить заняття з групою учнів постійного складу, одного віку й рівня підготовки впродовж певного часу й відповідно до розкладу.

Попри велику кількість різноманітних уроків, які проводяться в школі з усіх навчальних предметів, усі вони мають однакові елементи (етапи). Так, кожен урок розпочинається з мобілізування учнів на навчальну роботу. Називають його організаційним моментом. Найчастіше після організаційного моменту вчитель розпочинає опитування учнів, під час якого перевіряє домашнє завдання. Центральне місце у переважній більшості уроків займає пояснення вчителем нового матеріалу. Обов'язковим є й закріплення навчального матеріалу, яке дуже часто виділяють в окремий етап. Перевірка знань, пояснення нового матеріалу і закріплення є основною частиною уроку. На багатьох уроках важливим їх елементом є самостійна робота учнів. Значущим етапом є й повідомлення учням домашнього завдання. Ці структурні елементи відіграють на різних уроках неоднакову роль — залежно від побудови уроку загалом, його структури.

У дидактиці існує декілька класифікацій уроків. Найбільш вдалою з них є класифікація, в основу якої покладено дидактичну мету і місце його в загальній системі уроків. Згідно з цією класифікацією розрізняють такі типи уроків: урок засвоєння нових знань; урок формування вмінь і навичок; урок застосування знань, умінь, навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок перевірки, корекції знань, умінь і навичок; комбінований урок.

Сукупність, послідовність і взаємозв'язок елементів для кожного типу уроку різні.

Урок засвоєння нових знань передбачає:

— перевірку домашнього завдання, актуалізацію і корекцію опорних знань;

— повідомлення учням теми, мети і завдань уроку;

— мотивацію учіння школярів;

— сприймання і усвідомлення учнями фактичного матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між елементами того, що вивчається;

— узагальнення і систематизацію знань;

— підсумок уроку;

— повідомлення домашнього завдання.

Урок формування вмінь і навичок має такі елементи:

— перевірка домашнього завдання, актуалізація і корекція опорних знань, умінь і навичок;

— повідомлення учням теми, мети і завдань уроку, мотивація учіння школярів;

— вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні й пі п**І,І**пальні вправи);

— первинне застосування нових знань (пробні вправи);

— самостійне застосування учнями знань у стандартситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкці-**І і"**, завданням);

— творче перенесення знань і навичок у нові ситуації (творчі вправи);

— підсумок уроку;

— повідомлення домашнього завдання.

Урок застосування знань, умінь і навичок охоплює:

— перевірку домашнього завдання, актуалізацію і корекцію опорних знань, умінь і навичок;

— повідомлення теми, мети і завдань уроку, мотивации учіння школярів;

— осмислення змісту і послідовності застосування способів виконання дій;

— самостійне виконання учнями завдань під контро-**іісм** і з допомогою вчителя;

— звіт учнів про роботу і теоретичне обґрунтування одержаних результатів;

— підсумки уроку;

— повідомлення домашнього завдання.

Елементами *уроку узагальнення і систематизації пшнь* є:

— повідомлення теми, мети і завдань уроку та мотивація учіння школярів;

— відтворення та узагальнення понять і засвоєння відповідної їм системи знань;

— узагальнення та систематизація основних теоретичпих тверджень і наукових ідей;

— підсумки уроку;

— повідомлення домашнього завдання.

Структуру *уроку перевірки, корекції знань, умінь і навичок* утворюють:

— повідомлення теми, мети і завдань уроку, мотивація учіння школярів;

— перевірка знання учнями фактичного матеріалу й основних понять;

— перевірка глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення;

— застосування учнями знань у стандартних і змінених умовах;

— збирання виконаних робіт, їх перевірка;

— аналіз і оцінка;
— підсумок уроку;
— повідомлення домашнього завдання.

Комбінований урок передбачає:

— перевірку виконання учнями домашнього завдання практичного характеру;
— перевірку раніше засвоєних знань;
— повідомлення теми, мети, завдань уроку і мотивацію учіння школярів;
— сприймання й усвідомлення учнями нового матеріалу;
— осмислення, узагальнення і систематизацію знань;
— підсумок уроку;
— повідомлення домашнього завдання.

Ефективність кожного з типів уроку значною мірою залежить від підготовки до нього вчителя. Така підготовка потребує глибокого продумування всіх структурних елементів і складається з восьми етапів:

1. Формулювання мети і завдань уроку. Зважаючи на функції процесу навчання, вчитель до кожного уроку формулює освітню, розвивальну і виховну мету.

2. Визначення обсягу і змісту навчального матеріалу. Відповідно до вимог навчальної програми визначають обсяг теоретичного і практичного матеріалу, окреслюють внутрі- та міжпредметні зв'язки, відшукують нові факти і приклади для наповнення теми новим змістом.

3. Вибір форм, методів і прийомів навчання. Підібравши тип уроку, визначають його раціональну структуру, а також методи і прийоми, які можуть бути найефективнішими на кожному етапі уроку.

4. Наочно-технічне оснащення уроку. Вчитель визначає, яку наочність або технічні засоби навчання і як буде використано на уроці.

5. Визначення змісту й методики виконання домашнього завдання. Обсяг домашнього завдання підбирають так, щоб воно не перевантажувало учнів. Продумують зміст інструктажу щодо його виконання.

6. Складання плану-конспекту уроку. У ньому зазначають тему, мету й завдання уроку, його тип і структуру, час на кожен елемент уроку, необхідне для проведення уроку обладнання та навчальні посібники.

7. Перевірка готовності вчителя до уроку. Вчитель подумки визначає рівень володіння змістом навчального матеріалу, методами і прийомами його розкриття.

К. Перевірка готовності учнів до уроку. Здійснюється її к організаційному етапі й під час перевірки виконання учнями домашнього завдання.

Семінар. Ефективною формою навчання є семінар. Його практикували ще в давньогрецьких гімназіях і давні ..римських школах. У XVII ст. він прижився на старших курсах університетів, у XX ст. семінар почали запроимджувати і в загальноосвітніх школах.

Семінар (лат. seminarium — розсадник) — організаційна форма навчання, яка передбачає обговорення проблем, що стосуються прочитаної лекції чи розділу курсу.

Полягає в самостійному вивченні учнями, студентами проблеми, підготовці реферата, у повідомленні суті проГі іеми на занятті й відповідному аналізі, рецензуванні, доповненні повідомленого.

Семінарські заняття поділяють на просемінарські (підготовчі), власне семінарські заняття у школі (9—12 клас) й V нузі та семінари-конференції.

Просемінарське заняття. Це перехідна від уроку форма організації пізнавальної діяльності учнів через практичні й лабораторні заняття, в структурі яких є Окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми — власне семінарів.

Власне семінарське заняття. Є кілька видів власне семінарських занять: розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення) — обговорення доповідей і творчих робіт, коментоване читання, розв'язування задач, диспут.

Семінаррозгорнута бесіда. На цьому семінарі тему поділяють на невеликі за обсягом, але органічно пов'язані м і ж собою питання, які формулюють як пізнавальні, так і проблемні завдання. Виконання одного такого завдання є підставою для виконання наступного. Це дає змогу залучити до обговорення питань семінару максимум учнів (студентів). Добре, коли вчитель заохочує слухачів виступати з уточненнями і доповненнями. Цей вид семінару не передбачає підготовки письмових доповідей чи рефератів.

Семінар-розгорнута бесіда, як правило, має таку структуру: організація класу (групи) — вступне слово вчите-|Я — власне бесіда — підведення підсумків заняття.

Семінар-доповідь (повідомлення). Такий вид семінару потребує грунтовнішої підготовки, використання кількох джерел. Інколи заздалегідь необхідно провести певні до-0 іиди, спостереження, обробити числовий матеріал. На семінарі доповідач послідовно викладає свої думки, аргу-

ментує їх вагомими фактами, ілюструє переконливими прикладами. Решта учнів, студентів уважно його слухають, щоб бути готовими до доповнень, підтверджуючи чи спростовуючи викладене. Цей вид семінару має великі педагогічні можливості, але для їх реалізації потрібна достатня активність учнів, студентів.

До семінару-доповіді за змістом і методикою близький семінар, на якому обговорюють реферати і творчі письмові роботи. Для цього необхідно подбати про взаєморецензування письмових робіт, ознайомитися з роботами і рецензіями на них, відібрати кращі для обговорення на заняттях.

Коментоване читання. Як самостійне семінарське заняття його практикують рідко. Ефективне воно за необхідності опрацювати певну наукову роботу. Основне завдання коментованого читання — навчити учнів, студентів глибоко аналізувати і правильно тлумачити науковий текст.

Семінар-розв'язування задач. Доцільний після засвоєння матеріалу з теми чи розділу курсу. Для цього відбирають задачі, щоб можна було на конкретних прикладах розкрити органічний зв'язок науки з життям, активізувати пізнавальну діяльність учнів, студентів, навчити чи розвинути навики користування довідковою літературою, документацією, даними періодичної преси.

Семінар-диспут. Правильна його організація захоплює учнів (студентів), пробуджує інтерес до предмета, сприяє глибокому засвоєнню навчальної інформації, виховує принциповість, розвиває логічне мислення і мовленнєву діяльність.

Для семінару-диспуту слід чітко і конкретно сформулювати тему і залучити до роботи весь клас чи групу. Перелік його питань має містити явні і приховані суперечності. Це спонукає думати, сперечатися, доводити свою точку зору. Керуючи диспутом, учитель має виявляти тактовність, коректність, уважність.

За своєю структурою семінар-диспут містить вступне слово, власне дискусію і підбиття підсумків.

Семінар-конференція. Він є найскладнішим видом семінару, тому більш придатний для використання у вищій школі. У загальноосвітній середній школі його практикують у старших класах — під час вивчення історії, біології, хімії, фізики, математики та інших предметів за участю всіх учнів класу. Вчитель наперед визначає тему, мету і завдання семінару, формулює основні та додаткові запитання, розподіляє їх між учнями з урахуванням індивідуальних можливостей, добирає літературу, проводить групові й індивідуальні консультації, перевіряє конспекти.

Під час заняття учні виступають із доповідями та повідомленнями, інші доповнюють їх виступи, ставлять запи і-пінія, беруть участь у дискусії. Учитель спрямовує обмніорення доповідей, ставить проблемні запитання, щоб п і п . никати обмін думками, дискусію. Нерідко всі учні го-і-.іпі-ь усі питання і виступають з повідомленнями за баІ ииням або за викликом. Вчитель заохочує їх до пошуку додаткових матеріалів з теми, дослідницької роботи.

Семінар-конференцію проводять після вивчення певного розділу програми, використовуючи під час підготовІ и до нього тривалі спостереження, матеріали екскурсії, результати дослідів, додаткову літературу тощо. Доцільно також запрошувати на такі заняття фахівців з проблеми, н iv у обговорюють.

Значення семінару полягає в тому, щоб дати змогу учневі, студентові відчути смак самостійного пошуку інань, глибше пізнати і розвинути власні можливості, мпховувати в них полемічну культуру.

Практикум. Це один із видів лабораторних робіт у старїїших класах загальноосвітньої та у вищій школах. Головна мста його полягає в тому, щоб на практиці застосувати • формовані раніше вміння і навички, узагальнити й систематизувати теоретичні знання, засвоїти елементарні методи дослідницької роботи з фізики, хімії, біології тощо.

Практикум передбачає самостійне виконання практичних і лабораторних робіт. На практикум відводиться 10—І б годин навчального часу протягом 2—3 тижнів. Для зручності його проведення учнів, студентів поділяють на групи. Складають також графік почергового виконання ними завдань, спостережень, експериментів. Практикумами завершують вивчення великих тем курсу, тому їх проводять переважно наприкінці півріччя (семестру) або року.

Факультатив. Ним є навчальний предмет, курс, що вивчається студентами, учнями старших класів за бажанням з метою поглиблення знань. У школі ця форма організації навчання використовується як єднальна ланка між уроками та позакласними заняттями (7—9 класи) і сходинка від засвоєння навчального предмета до вивчений науки, спосіб ознайомлення учнів із методами наукового дослідження (10—12 класи).

До факультативів залучають на добровільних засадах відповідно до бажань, нахилів, інтересів.

Відповідно до освітніх завдань факультативи бувають:

— з поглибленого вивчення навчальних предметів;

— з вивчення додаткових дисциплін;

— з вивчення додаткової дисципліни із здобуттям спеціальності;

— міжпредметні.

Кожен вид залежно від дидактичної мети може бути теоретичним, практичним, комбінованим. Відповідно до типу факультативу формують групи, добирають форми і методи роботи.

У школі факультативні заняття проводять найдосвідченіші вчителі. Запрошують також висококваліфікованих фахівців із вищих навчальних закладів, науково-дослідних інститутів, виробництва. На заняттях використовують різні методи навчання. Однак перевагу надають прилученню учнів до роботи з науковою і довідковою літературою (підготовка рефератів з актуальних проблем науки, обговорення доповідей і повідомлень, проведення експериментів тощо). Підсумкові оцінки з факультативів вносять до атестату про середню освіту.

Екскурсія. Як форма організації навчання вона виникла у XVIII — на початку XIX ст. На відміну від уроку екскурсія не може бути жорстко обмежена в часі. Головний її зміст полягає у сприйманні предметів і явищ у природній обстановці. Залежно від місця в навчальному процесі екскурсії поділяють:

— за відношенням до навчальної програми: програмні та позапрограмні;

— за змістом: тематичні й комбіновані;

— за часом проведення щодо матеріалу, який вивчають: вступні, поточні й підсумкові;

— щодо навчального предмета: ботанічні, зоологічні, хімічні, фізичні та ін.

У процесі підготовки до екскурсії передусім визначають її об'єкт, ознайомлюються з ним, складають план, інструктують учнів, студентів (як поводитися під час екскурсії, як до неї підготуватися, як вести самостійні спостереження і яку виконати роботу).

Під час екскурсії необхідно подати загальну характеристику об'єкта, організувати спостереження і виконання практичних завдань.

Підсумковий етап передбачає відповіді на запитання, уточнення теоретичних і практичних знань з предмета.

На наступних заняттях за матеріалами екскурсії учні, студенти готують звіти у вигляді невеликих описів, колекцій, які згодом можуть експонуватися на виставці. Спостереження, зроблені під час екскурсії, використовують як приклади до різних тем навчальної програми.

Предметний гурток. Гуртки створюють із різних на- ІЧІІ **її.**них предметів (математики, фізики, хімії, літератури **її т.).** Завданням предметних гуртків є поглиблення на- Путих знань, розвиток інтересів і здібностей. Окрім систе- **і.і пічних** занять, учасників гуртків залучають до масових **ии** повних заходів: тематичних вечорів, конкурсів, олімпіад, піп і місячників знань, випуску стіннівок, радіогазет, **і** пманахів. Це сприяє поглибленню знань і підвищує інтерес до навчальних предметів не тільки учасників предмет- **них** гуртків, а й інших школярів.

Організовуючи роботу предметного гуртка, педагог не **ікппінен** забувати про моральне, трудове, естетичне й фізи- чне виховання. Він має дбати про високу організованість **і** дисципліну під час занять. Слід залучати до роботи **і** урток якомога ширшу аудиторію, забезпечувати ак- іпнність і самостійність кожного учасника.

Консультація. Суть її полягає в розтлумачуванні учням, студентам складних для пізнання й осмислення проблем. І Іоредусім У консультуванні виникає потреба тоді, коли вошІ стикаються з певними труднощами під час самостійного опрацювання навчального матеріалу або виконання домашніх завдань. Правильно організована консультація допомагає подолати їх. Консультуючи, викладач не дає готових відповідей, а спрямовує пізнавальну діяльність так, щоб учні, студенти самостійно зрозуміли питання, виконали складне завдання, збагнули суть матеріалу, який вивчають.

Консультування потребують і учні, які успішно навчаються, намагаються розширити свої знання в якійсь галузі. їм радять, яку наукову літературу для цього використати, як її опрацьовувати, та ін. Це стосується і студентів, захоплених науково-пошуковою роботою.

Домашня навчальна робота. її основним завданням є розширення і поглиблення знань, привчання до регулярної самостійної навчальної роботи, навчання самоконтролю, виховання самостійності, активності, почуття обов'язку та відповідальності.

До домашніх завдань належать робота з текстом підручника, виконання різноманітних вправ, письмових, графічних робіт, розв'язування задач. Нерідко рекомендують прочитати статтю в науково-популярному виданні, переглянути кінофільм, поспілкуватися на цікаву тему з певною особою, поспостерігати за природним або побутовим явищем, провести дослід тощо.

Не варто впродовж тривалого часу пропонувати однотипні завдання, оскільки це знижує інтерес до них. Домашні

завдання повинні містити елемент новизни, передбачати нові варіанти їх виконання. Інколи доцільно давати індивідуальні завдання, які допомагають усунути прогалини в знаннях. Таку роботу пропонують і сильнішим учням (студентам), щоб підтримувати інтерес до певного виду роботи.

Обсяг домашніх завдань учнів не повинен призводити до перевантаження: він не має перевищувати третини того, що зроблено на уроці, у 1—7 класах, і половини — у 8—12 класах. Напередодні вихідних і святкових днів домашніх завдань учням не задають.

Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/4 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної дисципліни.

Для успішної самостійної роботи потрібно бути уважним і спостережливим, вміти запам'ятовувати, виконувати розумові операції, цінувати й раціонально розподіляти час, фіксувати прочитане, побачене, прослухане (у вигляді тез, конспекту, реферату, анотації, рецензії та ін.). Цьому треба вчити учнів під час уроків, формуючи навички самостійної роботи, роз'яснюючи зміст і методику виконання домашніх завдань. Так, на уроках використовують роботу з підручником, довідковою літературою, спостереження і досліди, самоперевірки, необхідні учневі під час виконання домашніх завдань. Практикують також бесіди на теми «Як готувати уроки», «Бережи хвилину» та ін. Важливою умовою ефективності самостійної роботи учнів є систематичне контролювання виконання домашніх завдань, об'єктивна оцінка їх результатів. Посилити контроль за виконанням домашніх завдань дає змогу систематична перевірка учнівських записів у щоденнику.

Одним із засобів організації самостійної науково-пошукової роботи учнів є застосування у навчальному процесі випереджальних пізнавальних завдань. Вони спрямовують учнів на самостійне оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою на уроці. Випереджальні завдання учні виконують добровільно. Вибір та виконання їх здійснюють з урахуванням інтересів та навчальних можливостей дитини, зони її найближчого розвитку. Випереджальними завданнями є читання додаткової та художньої літератури; спостереження за явищами природи та суспільного життя, практичною та дослідницькою роботою; складання власних завдань, пошук навчального матеріалу.

Метою застосування випереджальних завдань є стимулювання учнів до самостійної роботи, формування у них

ін і пітнішої мотивації до навчання, готовності до самоосві- І п. прийомів розумової діяльності. Виконання випереджа- Н Н І их ітщивідуальних завдань учнями з високим та се- І" н и м рівнями пізнавальної діяльності спрямоване на ін и нпблення та розширення знань, розвиток творчих здіб- ностей. Учням з низьким рівнем пізнавальної діяльнос- II такі завдання дають з метою розвитку мислення, запон и , шия та ліквідації прогалин у знаннях.

Перед виконанням випереджальних завдань учні 0 і римують допомогу від учителя у формі інструктажу, Плинів, пам'яток, карток-підказок тощо. Завершують виконання випереджальних науково-пошукових само- 1 11 ii них завдань контроль, аналіз та оцінювання виконан и х робіт, повідомлень, вправ, творів, малюнків, доповідей, рефератів, виготовлення наочних посібників, складених Планів досліджень та експериментів.

Самостійна робота студентів може виконуватися у бібніотеці вищого навчального закладу, аудиторіях, комп'ютерних центрах, а також вдома. За необхідності студенти працюють самостійно відповідно до заздалегідь складеного графіка, що гарантує можливість індивідуального доступу І о потрібних дидактичних засобів. Графік доводиться до іідома студентів на початку поточного семестру.

Індивідуальні завдання у вищій школі. Індивідуальні інндання студент виконує самостійно, викладач надає йолі V лише консультативну допомогу. До таких завдань нанжать реферат, курсова, дипломна робота.

Реферат. Як правило, це — короткий письмовий ви- І чад основних висновків учення, наукової праці, дослі- г.коння, змісту книги або огляд друкованих джерел на Вввну тему. На навчальному занятті зміст реферату долоні дає його автор.

Курсова робота. Призначена для закріплення, поглиблення і узагальнення знань, одержаних студентами під час навчання. Вона є формою комплексного вирішення конкретної фахової проблеми.

Тематика курсових робіт відповідає програмі навчальної дисципліни і практичним потребам конкретного фаху. Студент виконує курсову роботу під керівництвом Найбільш кваліфікованого викладача і захищає перед комісією у складі двох-трьох викладачів кафедри за участю керівника курсової роботи.

Дипломна робота. Студент виконує її на заверша- 'іі.ному етапі навчання у вищому навчальному закладі. І '.она передбачає розширення і поглиблення теоретич-

них знань, закріплення практичних умінь та навичок із спеціальності, застосування їх при вирішенні конкретних проблем виробництва. Виконуючи дипломну роботу, студент також опановує методику дослідно-експериментальної роботи. Керують написанням дипломної роботи професори і доценти вищого навчального закладу, висококваліфіковані спеціалісти виробництва. Захист дипломної роботи проходить на засіданні державної комісії.

Часто підготовка рефератів, курсових, дипломних робіт спонукає до значно глибших і системніших наукових пошуків, є своєрідним пробним каменем готовності студента до подальшої наукової роботи.

Знання педагогом особливостей використання різноманітних організаційних форм навчання дає змогу йому ефективніше застосовувати різні методи і засоби навчання, організовувати фронтальну, групову та індивідуальну роботу учнів під час навчальних занять і їх самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Засоби навчання

Успішність процесу навчання, ефективність використання в ньому різних методів і форм навчання значною мірою залежать від вдалого вибору засобів навчання.

Засіб ***навчання — допоміжний матеріальний засіб школи (вищого навчального закладу), що виконує специфічні дидактичні функції.***

Головне завдання засобів навчання полягає у забезпеченні навчальної мети завдяки включенню, активізації різноманітних пізнавальних можливостей учня і студента.

Функції і види засобів навчання. Засоби навчання виконують найрізноманітніші функції:

— замінюють викладача як джерело знань (кінофільми, магнітофон, навчальні пристрої та ін.);

— конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які дає викладач (картини, карти, таблиці та інший наочний матеріал);

— є прямими об'єктами вивчення, дослідження (машини, прилади, хімічні речовини, предмети живої природи);

— виступають «посередниками» між школярем (студентом) і природою або виробництвом у тих випадках, коли їх безпосереднє вивчення неможливе або утруднене (препарати, моделі, колекції, гербарії тощо);

— використовуються для озброєння учнів (студентів) уміннями та навичками — навчальними і виробничими (креслення, інструменти та ін.);

— є символічними (знаковими) засобами (історичні та географічні карти, графіки, діаграми тощо).

Найістотнішим засобом навчання є *СЛОВО ВИКЛАДАЧА.* За допомогою слова він організовує засвоєння знань учнями (студентами), формування в них умінь і навичок. Викладаючи новий матеріал, він спонукає до роздумів над ним.

ПІДРУЧНИК як важливий засіб навчання слугує для відновлення в пам'яті, повторення та закріплення здобутого на занятті знань, виконання домашнього завдання, опрацювання пройденого.

Необхідними чинниками, що сприяють успішному засвоєнню знань, є *ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ (ТЗН).* До них належать дидактична техніка (кіно-, діапроектори, телевізори, відеомагнітофони, електрофони), екранні посібники епіпроекції (діафільми, діапозитиви, транспаранти, дидактичні матеріали для епіпроекції), посібники динамічної проекції (кінофільми, кінофрагменти та ін.); фонопосібники (магнітофонні записи), відеозаписи, радіо- і телепередачі.

Використання ТЗН вимагає ретельного їх поєднання зі словом викладача, для чого використовують різноманітні методичні прийоми:

— установка на сприймання перед демонструванням окремих елементів комплексу чи комплексу загалом;

— пояснення (бесіда) за змістом аудіовізуальних засобів;

— демонстрування (прослуховування) окремих частин її, фрагментів або кадрів, що чергуються з розповіддю (поясненням);

— демонстрування (прослуховування), що супроводжується поясненням (синхронне коментування).

Застосування ТЗН на уроці вимагає попередньої підготовки, яка передбачає:

— вибір теми заняття;

— визначення необхідних для вивчення теми засобів навчання;

— підготовку необхідних ТЗН;

— визначення дидактичних функцій і місця кожного технічного засобу при вивченні теми;

— встановлення характеру можливої роботи учнів з ТЗН;

— вибір способу викладу навчального матеріалу на кожному етапі вивчення теми;

— використання технічних засобів навчання відповідно до плану заняття.

Ефективному використанню ТЗН сприяє кабінетна система навчання, що передбачає проведення занять з усіх предметів у спеціально обладнаних навчальних кабінетах. Вона дає змогу швидко «вникнути» у предмет, що вивчається, створює кращі можливості для використання наочності, ТЗН та умови для цікавої організації позаурочної роботи з предмета, позакласної виховної роботи.

Форми навчання у сучасній зарубіжній практиці. Зарубіжна школа і педагогіка постійно вдосконалюють систему навчання, використовуючи при цьому різноманітні методи. Один із них — *навчання учнів групою вчителів* за певного розподілу обов'язків між ними. Провідний педагог пояснює новий матеріал кільком класам-паралелям, а закріплення здійснюють у класах інші вчителі-помічники. Така система поширена у школах США, Швеції, інших країн.

До новацій у розвитку форм навчання належать *неградуйовані школи* і *школи з різновіковими об'єднаннями учнів за інтересами.* У них заняття організують так, щоб учень, виконуючи самостійну роботу під керівництвом учителя-консультанта, міг сам визначати темпи свого навчання.

Практикують і так зване *відкрите навчання,* суть якого в тому, що у школі учень навчається обмежений час, отримуючи від учителя загальні вказівки і завдання. У процесі їх виконання доводиться звертатися до спеціального навчального центру, де для самостійної роботи його забезпечують необхідною інформацією, матеріалами і технічними засобами навчання.

В індивідуалізації навчання використовують також *контрактну форму* — угоду між учнем і педагогом, яка передбачає основні напрями самостійної роботи учня. Це дає змогу учням індивідуально планувати свою навчальну діяльність і опановувати матеріал відповідно до власних здібностей та інтересів. Контракт не звільняє від щоденних занять у школі, а є доповненням до них, оскільки складається для поглиблення знань з певного предмета.

У багатьох школах запроваджено навчальні центри і центри за інтересами.

Навчальний центр може бути організований у класі. Він забезпечує учнів, які цікавляться певною галуззю знань, необхідним обладнанням і матеріалами, науковою і популярною літературою.

Центри за інтересами дають учням змогу розширити знання з конкретної соціальної проблеми, наприклад дослідити екологічну ситуацію в штаті тощо.

Серед нових форм організації навчання — *«школа 0і . стін».* Вона не має свого приміщення, постійних класів. Діти зустрічаються з учителем у різних місцях, відвідують заводи, музеї, бібліотеки, пізнаючи передусім Практичний бік життя.

І Ірактика сучасної школи свідчить, що ефективності в іпів'їллно-пізнавальній діяльності досягають за умови ииаі модоповнюваності різних методів, засобів і форм на-І і.шия. Вибір конкретного методу, засобу чи форми наічання на практиці залежить від індивідуального стилю (Іяльності вчителя, рівня його науково-методичної підготовки і педагогічної майстерності.

Запитання. Завдання

1. Розкрийте зв'язок між словесними, наочними і практичними методами навчання.

2. Підготуйте огляд газети «Освіта», присвячений застосуванню різних методів навчання в школі.

3. Порівняйте різні методи контролю знань, умінь і навичок учнів.

4. Обґрунтуйте, чому структурно відрізняються один від одного різні іипи уроків.

5. Як між собою пов'язані методи і форми організації навчання?

6. Уявіть, що ви маєте провести певний уроку школі. Обґрунтуйте послідовність дій у процесі підготовки до нього.

7. Доведіть, які саме засоби і методи навчання тісно пов'язані між собою.

8. Охарактеризуйте потенційні можливості комп'ютера у підвищенні ефективності навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Література

Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. — К., 1973.
Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. — К., 1998.
Аніщенко В. Навчальний процес і комп'ютер// Рідна школа. — 2000. — № 8.
Ващенко Г. Загальні методи навчання. — К., 1997.
Вильяме Р., Маклин К. Компьютеры в школе. — М., 1988.
Дидактика современной школы/ Под ред В. А. Онищука. — К., 1987.
Зотов Ю. В. Организация современного урока. — М., 1964.
Козачок В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационное методическое обеспечение. — К., 1990.
Малафіїк І. В. Урок в сучасній школі: питання теорії і практики. — Рівне, 1997.
Онищук В. А. Урок в современной школе. — М., 1980.
Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсивного навчання. — К., 1997.
Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок. — К., 1989.

2.5. Технології навчання у сучасній школі

Технологія навчання — це шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання. У сучасній українській школі використовують як традиційні технології навчання (пояснювально-ілюстративна, проблемна, програмована, диференційована та ін.), так і нові технології навчання (особистісно орієнтована, групова, розвивальна, технологія формування творчої особистості, технологія навчання як дослідження, модульно-рейтингова, нові інформаційні технології).

Традиційні технології навчання

У різні епохи формувалися певні погляди на завдання і характер навчання, що визначали специфічний для кожного суспільства, конкретних умов його життя навчальний процес, тенденції у теорії та практиці навчання. Від догматичної технології навчання, яка сформувалася у середні віки, подальший розвиток виробництва і суспільний прогрес зумовили перехід до пояснювального навчання та інших, більш ефективних технологій.

Пояснювально-ілюстративне навчання. Пояснювально-ілюстративне навчання є такою технологією навчання, при якій пізнавальна діяльність має репродуктивний характер: учитель (викладач) передає учням, студентам «готові» знання, використовуючи пояснення, доведення із застосуванням різноманітних ілюстрацій. Це унаочнює характер їх сприймання, сприяє свідомому запам'ятовуванню. Пояснювально-ілюстративне навчання орієнтує на репродуктивне відтворення знань (переказ їх своїми словами), а також практичне застосування знань за зразком чи готовою інструкцією.

Як правило, пояснювально-ілюстративне навчання охоплює такі етапи:

— сприйняття навчальної інформації, у процесі якого здійснюється її узагальнення, засвоєння понять, законів, теорій;

— практичні вправи, що забезпечують поглиблення знань, закріплення їх та формування умінь і навичок, застосування їх у нових ситуаціях;

— контроль і самоконтроль ефективності засвоєння знань, умінь і навичок;

— повторення вивченого.

Пояснювально-ілюстративне навчання забезпечує швидке, міцне засвоєння навчальної інформації й оволодіння способами практичної діяльності. Його використовують, коли зміст навчального матеріалу має переважно інформаційний характер, є описом способів практичних дій і надто складний для того, щоб учні здійснювали самостійний пошук знань. Воно доречне й тоді, коли учні, студенти не мають опорних знань для вирішення проблемних ситуацій. Колективний характер засвоєння знань дає змогу вишити типові помилки й орієнтує на їх усунення.

Однак пояснювально-ілюстративне навчання не передбачає самостійного пошуку знань, не формує творчого мислення та здатності самостійно вирішувати пізнавальні проблеми. Тому не менш активно використовуються й інші види навчання.

Проблемне навчання. Проблемне навчання є одним із видів розвиваючого навчання, істотною рисою якого є здатність формувати творче мислення особистості та прищеплювати навички наукового пошуку.

Проблема (гр. problema — задача, утруднення) — складне теоретичне або практичне завдання, що потребує вивчення, дослідження й вирішення.

Проблемне навчання передбачає послідовні й цілеспрямовані пізнавальні завдання, які учні (студенти) виконують під керівництвом учителя (викладача), активно аасвоюючи нові знання. Однак використання теоретичних та експериментальних завдань ще не робить навчання проблемним. Усе залежить від того, чи зможе вчитель надати їм проблемного характеру і поєднувати проблемний підхід з іншими методичними прийомами. Завдання стає пізнавальною проблемою, якщо воно потребує роздумів, викликає пізнавальний інтерес, спирається на попередній досвід і знання за *принципом апперцепції* — залежності сприймання від попереднього досвіду, знань, інтересів, потреб людини, включення нових відомостей до існуючої системи знань і уявлень.

Важливим компонентом проблемного навчання є *проблемна ситуація* — ситуація, для вирішення якої учень (студент) або колектив мають знайти й застосувати нові для себе знання чи способи дій.

Проблемні ситуації створюють різними шляхами:

— зіткненням учнів, студентів із явищами, фактами, які потребують теоретичного обґрунтування (наприклад,

на уроці фізики під час вивчення поверхневого натягу рідини демонструють, як лезо утримується на поверхні води у склянці і тоне у відрі з водою);

— використанням навчальних і життєвих ситуацій (наприклад, завдання, пов'язані з паралельним і послідовним відгалуженням електропроводів);

— постановкою дослідницьких завдань (дослідна робота на пришкільній ділянці);

— спонуканням до аналізу звичних фактів і явищ (діти змалку знають, що Сонце «сходить» і «заходить», а в школі їм розповідають, що не Сонце обертається навколо Землі, а навпаки) та ін.

Процес проблемного навчання охоплює такі етапи: створення проблемної стуації; аналіз і формулювання проблеми; висунення гіпотези; перевірка найважливіших гіпотез. На практиці існують різні варіанти поєднання цих етапів, які утворюють відповідні види проблемного викладу.

Один з них передбачає, що вчитель (викладач), створивши проблемну ситуацію, повідомляє готові висновки науки, не розкриваючи способів її вирішення. Це стимулює активність учнів (студентів). Однак така активність не формує навичок вирішення проблеми, оскільки не передбачає самостійної діяльності. Отже, у цьому разі проблемний виклад знань є, по суті, демонструванням еталонів проблемного мислення.

Наступний вид проблемного викладу полягає в тому, що, створюючи проблемну ситуацію, вчитель (викладач) дає учням (студентам) фактичний матеріал для аналізу, порівняння, зіставлення й розкриває логіку вирішення проблеми в історії науки. Він показує, як учені здобували нові знання, сам формулює проблему, вказує напрям пошуку шляхів її вирішення. Такий метод називають *частково-пошуковим (евристичним)*.

Ще один вид проблемного викладу передбачає створення учням, студентам умов для самостійного формулювання проблеми, пошуку шляхів її вирішення через висунення гіпотез, знаходження варіантів доведення і перевірки їх правильності. Це вимагає дослідницької діяльності, розвиває їх пізнавальну активність та самостійність.

Отже, проблемне навчання сприяє розвитку розумових сил учнів, студентів, їх активності, самостійності, творчого мислення. Воно забезпечує міцне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплюючою, оскільки вчить долати труднощі. Разом із тим проблемне навчання вимагає багато часу на вивчення навчального матері-

и чу, и тому є недостатньо ефективним щодо формування **up** и гичних умінь і навичок.

11 рограмоване навчання. Програмоване навчання є рііиоііидом репродуктивного підходу до навчання, передбачін використання спеціальних програм управління процеІом засвоєння знань, умінь та навичок. Під час програмованого навчання навчальний матеріал подають невеликими частинами, що легко засвоюються. їх називають *кроки і порції, фрагменти) інформації*. Засвоєння кожної порції Інформації можливе завдяки поділу пізнавальної діяльноОТІ учнів, студентів на елементарні дії. Кожну таку дію Южна перевірити, використовуючи опитування.

До характерних рис програмованого навчання належать:

— поділ навчального матеріалу на кроки;

— настанови щодо послідовності виконання дій, необІдиих для засвоєння кожної частини;

— перевірка засвоєння кожного кроку та інформуванпя учня, студента про ступінь правильності його відповіді.

Підготовлений таким чином навчальний матеріал може бути оформлений як підручник, інші друковані посібники (безмашинне програмоване навчання) або як машинна програма (машинне програмоване навчання).

Матеріал підручника оформляють як лінійну або розгалужену систему.

За *лінійної системи* передбачається поділ навчальної інформації на малі порції, кожна з яких розрахована на активне реагування учня (студента), а програма містить підказки, натяки або вказівки, які полегшують пошук правильної відповіді. За будь-якої відповіді можна дізнатися, правильна вона чи ні. За неправильної відповіді необхідно знайти правильну або перейти до іншої порції. Лінійна програма унеможливлює помилки і приносить задоволення від успіхів. Усі засвоюють той самий навчальний матеріал, але в різному темпі.

У підручниках, побудованих на основі *розгалуженої системи*, матеріал також поділений на порції. У кожній порції учневі, студентові повідомляється інформація, а відтак пропонується завдання. Відмінність розгалуженої системи від лінійної в тому, що в ній до кожного завдання дано кілька відповідей, а після засвоєння порції інформації треба вибрати правильну відповідь із кількох запропонованих. Якщо відповідь правильна, можна переходити до засвоєння нової порції. Коли ж її вибрано неправильно, необхідно засвоїти частину інформації, яка пов'язана з

допущеною помилкою. Такий підручник не дає змоги просуватися далі, не виконавши завдання правильно. Тут головну увагу приділено не запобіганню помилкам, а їх роз'ясненню та контролю за засвоєнням матеріалу.

Розгалужена система програмування передбачає вищий ступінь індивідуалізації, ніж лінійна. Обираючи певну гілку, учень (студент) ніби сам встановлює для себе швидкість вивчення. Легко засвоюючи матеріал і правильно відповідаючи на всі запитання, він може йти найкоротшим шляхом, витрачаючи на вивчення розділу чи теми мінімум часу. Якщо матеріал дається нелегко, часто виникає потреба в роз'ясненнях, то навчання забирає значно більше часу.

Позитивним у програмованому навчанні є те, що в навчальному матеріалі наголошується на головному, істотному. Крім того, забезпечується оперативний контроль за процесом засвоєння знань. Логічна послідовність у засвоєнні знань дає змогу учневі працювати в оптимальному темпі й здійснювати самоконтроль, а вчителю — індивідуалізувати навчання. Водночас програмоване навчання інколи зводить роль учителя (викладача) до ролі інструктора, а також збіднює можливості для творчого розвитку учнів (студентів).

Диференційоване навчання. Наявність різних типів навчальних закладів дає змогу враховувати в навчально-виховному процесі типові індивідуальні особливості людей, які в них навчаються. Так, навчання у школах музичних, художніх, з поглибленим вивченням іноземних мов орієнтує учнів на майбутню професію. Заняття в класах або школах із поглибленим вивченням математики, фізики, хімії та інших предметів розвиває інтереси, нахили і здібності учнів. Для навчання дітей, які мають певні фізичні вади, створені спеціальні школи. Кожен вид диференціювання має свій зміст і методику навчання. Такі ж особливості характерні й для вищої школи.

Диференційоване навчання в загальноосвітній школі — спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка враховує вікові та індивідуальні особливості учнів, їхній життєвий досвід і спрямована на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток, засвоєння необхідного обсягу знань, практичних умінь та навичок, передбачених навчальними програмами. У практичній діяльності вчителя воно може виражатися в тому, що всі учні отримують завдання однакової складності, але слабшим під час їх виконання надають індивідуальну допомогу. Таким учням можна запропонувати і легші, посильні для

ни виїдання. Інколи дітям дають прості завдання, згодом і , і і іднюють додатковими, які вони виконують відповіиім до своїх можливостей. Загалом диференціювати за-14.....*а* можна за змістом, за кількістю завдань, за ступені і їх складності, за ступенем самостійності виконання.

І :<|ісктивніше диференційоване навчання здійснюється ті час поділу класу на групи. Залежно від рівня навчальних і • і півостей дітей можна умовно поділити на такі групи:

і) учні з дуже високими навчальними можливостяіп - здатні швидко засвоювати матеріал і виконувати іаадання, з цікавістю самостійно працювати, потребують ній дань підвищеної складності;

б) учні з високим рівнем навчальних можливос- — мають міцні знання, навички самостійної роботи, і • поступаються першій групі в засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм не влас- • ива висока працездатність, потребують коригування і періодичного контролювання їхньої роботи;

в) учні із середніми навчальними можливостями — іматні нормально вчитися, деяким притаманна висока виучуваність за низької навчальної працездатності, інтим — середня виучуваність за середньої працездатності, погребують оперативної підтримки й допомоги педагога;

г) учні з низькими навчальними можливостями — оть низький рівень виучуваності або навчальної працездатності, потребують спеціального підходу педагога.

Для диференційованого навчання організовують тимчасові групи кількістю 4—6 учнів. Група може бути гомогенною (однорідною) — складатися з учнів, що мають однаковий рівень навчальних можливостей, або гетерогенною (змішаною). Найефективнішою щодо взаємонавчання І група змішана, але продуктивність її роботи низька. **Комплектацію** групи можна змінювати залежно від поставленої мети.

Структура уроку, на якому здійснюють диференційоване навчання, передбачає таку послідовність елементів:

— підготовка учнів до заняття;

— постановка вчителем завдання й усвідомлення його учнями;

— попередні роздуми, дискусія про шляхи виконання завдання;

— виконання завдання;

— оцінювання результатів навчально-пізнавальної діад ьяості.

Під час такого заняття педагог має домогтися усвідомлення кожним членом групи поставлених завдань і

шляхів їх виконання; забезпечити можливість активної навчально-пізнавальної діяльності всіх членів групи, зокрема тих, хто має слабші навчальні можливості; здійснювати індивідуальний підхід при оцінюванні результатів роботи.

У вищому навчальному закладі диференційоване навчання здійснюють такими шляхами:

1. *Послідовне навчання.* У перші два-три роки студенти вивчають загальнонаукові й загальнопрофесійні предмети за єдиними програмами. Згодом за результатами успішності, виявлених здібностей та інтересів студентів закріплюють за певними кафедрами, на яких вони вивчають спеціальні предмети індивідуально або групами.

2. *Паралельне навчання.* Протягом навчання зберігаються постійні навчальні групи. Спеціалізація досягається за рахунок внутрігрупової диференціації при вивченні різних циклів навчальних дисциплін, різного набору факультативних курсів, різного змісту всіх видів практики.

3. *Ступеневе навчання.* Після перших трьох-чотирьох років навчання випускники одержують дипломи першого рівня (бакалавр). Ще один-два роки навчання дозволяють випускнику отримати диплом другого рівня (магістр).

4. *Індивідуальне навчання* дає студенту змогу навчатися за індивідуальним планом.

Диференційоване навчання вимагає ґрунтовної підготовки педагога. Так, йому необхідно знати індивідуальні особливості учнів, студентів, щоб розподілити їх за групами. Він має спланувати всі деталі заняття: сформулювати основні й додаткові запитання, визначити час на їх виконання, продумати систему оперативного контролю, підготувати необхідні дидактичні матеріали і підібрати консультантів. Слід також подумати, як поєднувати індивідуальну, групову і фронтальну роботу.

Позитивним у диференційованому навчанні є те, що воно дає змогу ставити навчальні завдання, які передбачають пошук, створює передумови для виконання комплексних розумових дій (поєднання аналізу і синтезу, порівняння і класифікація тощо); навчальні завдання члени групи виконують у процесі спілкування, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи; педагог здійснює керівництво навчальним процесом опосередковано через кращих учнів, студентів.

В організації диференційованого навчання бувають і певні труднощі: складність розподілу учнів, студентів на

групи за рівнем їх навчальних можливостей; значні затрати часу на розроблення диференційованих завдань і їх перевірку; можливі утруднення в підтриманні порядку і дисципліни в навчальному приміщенні.

Уміння педагога застосовувати різні технології навчання дає йому змогу творчо підходити до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів, обирати в конкретних умовах саме ту технологію навчання, яка найкраще забезпечить засвоєння знань, формування умінь і навичок за мінімальних затрат зусиль і часу.

Нові технології навчання

Одним зі стратегічних завдань реформування освіти в Україні є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Це вимагає розроблення і наукового обґрунтування змісту і методики організації навчально-виховного процесу. Тому сучасна педагогічна наука і практика зосередили увагу на пошуку таких технологій навчання, які б забезпечували всебічний розвиток особистості школяра, сприяли його самовираженню. Наслідком таких пошуків є нові технології навчання.

Особистісно орієнтована технологія навчання. Особистісно орієнтоване навчання зосереджене на особистості дитини, розвитку її самобутності, самоцінності. Мета його полягає в сприянні становленню індивідуальності, культурної ідентифікації дитини, її соціалізації, життєвому самовизначенню.

Головними завданнями особистісно орієнтованої технології є розвиток пізнавальних здібностей кожної дитини, максимальний вияв, задіяння, збагачення її індивідуального (суб'єктивного) досвіду, допомога особистості пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися, формування в неї культури життєдіяльності, яка є передумовою продуктивної організації повсякденного життя, поведінки.

Особистісно орієнтована технологія навчання має відповідати таким вимогам:

— здатність навчального матеріалу забезпечувати виявлення суб'єктивного досвіду учня, передусім досвіду попереднього навчання;

— спрямованість викладу матеріалу в підручнику (вчителем) не тільки на розширення обсягу знань, структурування, інтегрування, узагальнення предметного зміс-

ту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного учня;

— сприяння у процесі навчання узгодженню суб'єктивного досвіду учнів з науковим змістом здобутих знань;

— стимулювання самооцінної освітньої діяльності учнів, зміст і форми якої повинні забезпечувати можливість для самоосвіти, саморозвитку, самовираження у процесі оволодіння знаннями;

— можливість учня самостійно обирати зміст навчального матеріалу, вид і форму виконання завдань тощо;

— виявлення й оцінювання способів навчальної роботи, якими самостійно, стійко і продуктивно послуговується учень;

— здійснення контролю й оцінювання не тільки результатів, а й процесу учіння;

— забезпечення в освітньому процесі організації, реалізації, оцінки і самооцінки учіння як суб'єктивної діяльності.

Складовими особистісно орієнтованої технології навчання є особистісно орієнтовані ситуації. Опинившись у такій ситуації, дитина повинна пристосувати її до своїх інтересів, вибудувати образ чи модель своєї поведінки, виявити у ній творчий момент, дати критичну оцінку. Для цього недостатньо наявних знань, потрібні пізнавальні пошуки.

Особистісно орієнтована технологія навчання відрізняється від традиційної психолого-педагогічними підходами до підготовки учнів (табл. **2.1).**

Таблиця 2.1

Психолого-педагогічні підходи до підготовки учнів у традиційній та особистісно орієнтованій технологіях навчання

Традиційна технологія	Особистісно орієнтована технологія
Освіта — процес передавання знань, формування умінь і навичок учня	Освіта — процес формування неповторної, гармонійно розвиненої особистості учня
Учень — об'єкт навчання, виховання та управлінської діяльності	Учень — суб'єкт самоосвіти, самопізнання та самовиховання
Учитель виконує інформаційну, виховну роль	Учитель виконує консультативну роль, активізує процес самоосвіти і самовиховання учнів
Управлінська діяльність у навчальному закладі орієнтована на підвищення рівня успішності учнів, поліпшення їхньої поведінки	Управлінська діяльність у навчальному закладі орієнтована на забезпечення особистісного розвитку учнів і педагогів

Заі тосування особистісно орієнтованої технології спонукає учня бути активним співрозмовником, суб'єктом п.ш'іально-виховної діяльності та продуктивної праці.

Технологія групової навчальної діяльності школярів. Групова організація навчання забезпечує можливості для і Мінпраці, налагодження міжособистісних стосунків, спім.ного пізнання навколишнього світу. Реалізується вона и малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною мстою, і ґрунтується на опосередкованому керівництві вчиГелем і співпраці його з учнями.

У процесі групової навчальної діяльності вчитель має імогу керувати роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі. Стосунки між пе•і.ігогом і учнями мають характер співпраці, оскільки **ВІН,** відповідаючи на запитання учнів, безпосередньо втручається в роботу груп. Під час групової діяльності учні спілкуються між собою, допомагають один одному, • піїшрацюють.

Застосування технології групової навчальної діяльноСТІ сприяє активізації й результативності навчання учнів; ми хованню гуманних стосунків між ними, самостійності; формуванню уміння доводити і відстоювати свою точку зору, прислухатися до думки товаришів; культурі веденний діалогу; відповідальності за результати своєї праці. І Іавчання в групі розвиває в учнів організаторські якості: вони вчаться розподіляти обов'язки, вирішують конфлікти, які виникають у процесі спільної діяльності.

Під час групової навчальної діяльності учні виконують значно більший обсяг роботи, ніж за використання піших технологій. Підвищується результативність загноєння ними знань і формування вмінь, розвиваються нміння співпрацювати, мотивація до навчання, пізнавані.ні навички (планування, рефлексія, самоконтроль, вза'моконтроль).

Технологія розвивального навчання. Основою цієї Технології є ідея про розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності. Тому головна мета навчання полягає у забезпеченні розвитку пізнавальних можливостей шкоіира. Зміст, принципи, методи і прийоми розвивального навчання спрямовані на ефективний розвиток пізнавані,них можливостей школярів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо). Воно можливе за такої організації навчального процесу, коли учні самостійно або з допомогою вчителя осмислюють матеріал, запам'ятовують, творчо застосовують його в нестандартних умовах. Важливим

компонентом навчальної діяльності за використання цієї технології є навчальне завдання. Учень повинен знати мету завдання, за допомогою яких дій та за яких умов потрібно виконувати його, які засоби необхідно використовувати при цьому.

Технологію розвивального навчання можна реалізувати, використовуючи такі типи уроків:

1) уроки, основою яких є виконання навчального завдання, їх структура складається з таких компонентів: оцінювання можливостей учня; створення ситуації успіху через особистісну мотивацію; постановка практичного завдання, яке може виконати кожен учень; аналіз способу дії, обговорення зробленого. На таких уроках навчальне завдання виникає лише наприкінці заняття;

2) уроки моделювання. Сформульоване завдання на попередньому уроці є моделлю, що вимагає нових дій, які дитина повинна обрати;

3) уроки контролю. Передбачають усвідомлення учнями ролі перевірки й оцінювання знань для піднесення якості їх навчально-пізнавальної роботи;

4) уроки оцінювання дій. Урок спонукає учнів сумлінно виконувати свої навчальні завдання, сприяє виробленню в них уміння аналізувати свою роботу, критично оцінювати її результати, виховує почуття обов'язку і відповідальності.

Для ефективного здійснення розвивального навчання учитель повинен подолати межі навчальної програми, дати учневі змогу займатися тими видами діяльності, що викликають у нього найбільший інтерес, самостійно визначити інтенсивність та обсяг своєї діяльності. Він може допомагати учневі сформулювати завдання, оволодіти необхідними методами і навичками його виконання, на початку роботи з класом проаналізувати рівень засвоєння учнями предмета, визначити типи завдань для різних груп учнів.

Ефективність розвивального навчання підвищується за умови використання на уроці проблемного викладу навчального матеріалу, частково-пошукового і дослідницького методів навчання. Сприяє розвиткові учнів і застосування різних видів самостійної роботи (робота із книжкою, приладами, виконання письмових вправ, написання творів, розв'язування задач, спостереження тощо).

До реалізації технології розвивального навчання вчителю важливо враховувати особливості розвитку пізнавальної сфери учнів різного віку, зацікавити їх навчальним предметом, формувати в них мотиви навчально-пізнавальної

он **ЇЇ 1.11** ості, культуру розумової праці, вміння самостійно ре-
І уповати свою розумову діяльність.

Технологія формування творчої особистості. Творчою ін оі ністістю є індивід, який має високий рівень знань, потяг до .....ю г о, оригінального, вміє відкинути звичайне, шаблонне. їй притаманні творчі здібності, які є умовою творчої діяльності.

Технологія формування творчої особистості вимагає 'втримання вчителем таких принципів:

— принцип розвитку, який передбачає врахування ві-
І "іних та індивідуальних особливостей учнів;

— принцип самодіяльності, за якого учні відчувають епбс співучасниками навчального процесу;

— принцип самоорганізації, який передбачає самостійну юі ередженість учня на вирішенні навчального завдання.

Під час реалізації цієї технології важливо регламентувати діяльність учня, впроваджувати в процес навчання і-цементи творчості (комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни). Інтерес учнів до творчої діяльності можна викликати шляхом підбору творчих завдань, використання ігрових моментів тощо. Для виконанії я навчального чи навчально-творчого завдання необхідно проаналізувати суть завдання, з'ясувати, які дані погрібні для його розв'язання, спланувати алгоритм цього процесу, реалізувати запланований шлях розв'язання, перевірити отриманий результат.

Використання технології формування творчої особистості дає змогу кожному учневі працювати самостійно, опановувати узагальнені прийоми розумової діяльності, розвивати свої творчі здібності. Організувати цю технологію може тільки вчитель, який постійно перебуває у творчому пошуку, впроваджує нові методики навчання, роз-
І и ніляє нестандартні прийоми активізації пізнавальної ді-
н вьності учнів.

Технологія навчання як дослідження. Використання у навчальній діяльності дослідницьких прийомів та методів Сприяє глибокому засвоєнню учнями знань, суб'єктивному відкриттю для себе нових знань на основі вже наявних, формуванню умінь та навичок, інтересу до пізнавальної, творчої діяльності. У процесі дослідження учні здійснюють самостійний пошук, на основі якого встановлюють зв'язки між предметами, явищами, процесами об'єктивної дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Суть технології навчання як дослідження полягає в іїабезпеченні освітньої підготовки, виховання учнів, цілеспрямованого формування їхніх особистісних якостей в

умовах здійснення систематичних навчальних досліджень, її метою є набуття учнями досвіду дослідницької роботи, розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу, формування активної, компетентної, творчої особистості.

Застосування дослідницької технології навчання вимагає врахування пізнавальних інтересів, інтелектуальних здібностей, рівня знань, умінь і навичок учнів, якостей особистості. Для її реалізації потрібно чітко визначити зміст навчальних досліджень, завдання, які чекають свого вирішення, і характер дослідницької діяльності учнів.

Щоб застосовувати технологію навчання як дослідження, вчитель повинен добре знати навчальний предмет, його потенційні можливості щодо застосування дослідницьких методів, адаптувати методи науки до рівня навчально-дослідної діяльності учнів.

Модульно-рейтингова система навчання. Модульно-рейтингове навчання полягає у послідовному засвоєнні навчального матеріалу певними цілісними, логічно впорядкованими і обґрунтованими частинами (модулями), результати якого є підставою для визначення місця (рейтингу) учня, студента серед однокласників, одногрупників.

Модуль — ***логічно завершена частина теоретичних знань і практичних умінь з певної навчальної дисципліни.***

Рейтинг — позиція учня (студента) в класі (групі) за результатами навчання з певного предмета, яка визначається рейтинговим показником, тобто величиною, яка є відсотковим відношенням суми опорних оцінок з усіх модулів до суми максимально можливих.

У межах навчальної дисципліни кожний модуль змістовно пов'язаний з попереднім і наступним. У свою чергу, матеріал кожного модуля можна ділити на дрібніші структурні частини — навчальні елементи. Для кожного модуля і в його межах вказують конкретну мету його вивчення та дають відповідні методичні рекомендації. Модулі найчастіше збігаються з розділами навчальної програми чи підручника. Організаційно кожен модуль є відносно самостійною й автономною частиною навчального процесу, що розпочинається з оглядово-установчого заняття.

Залежно від навчального предмета кожен модуль передбачає певний обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти учень (студент), перелік теоретичних і практичних завдань, які він має виконати.

Учень чи студент сам обирає доступний йому варіант пропонованих завдань відповідно до своїх можливостей. Він повинен також знати вимоги до змісту кожного навчального елемента на конкретному рівні. Виконуючи завдання найвищого рівня, учень (студент) опрацьовує додаткову літературу, пише творчу роботу, реферат, резюме-рефлексію, виготовляє прилади тощо.

Зміст модуля за домовленістю з учителем можна здати достроково і час, що звільнився, використати залежно від своїх навчальних інтересів.

Кожен модуль передбачає кілька видів контролю: тестування, семінар, навчальну практику, колоквіум, реферат тощо. Результати кожного виду контролю виражаються певною кількістю балів — залежно від значущості навчального матеріалу, який він охоплює, і особливостей виду контролю. Модульно-рейтингова оцінка складається із суми показників успішності (оцінок) за види контролю, що передбачені цим модулем. По закінченні певного модуля виводять у балах рейтинг кожного учня чи студента. У школі їх переводять у 12-бальну систему оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

Модульно-рейтингова система спонукає здобувати знання самостійно, користуючись методичними порадами педагога.

Водночас модульно-рейтингове навчання вимагає значних затрат часу на розроблення його технології, перевірку виконання завдань модуля і рівня знань, умінь та навичок.

Нові інформаційні технології (НІТ) навчання. Останнім часом у навчальних закладах набули поширення технології навчально-виховного процесу, які ґрунтуються на використанні новітніх електронних засобів, насамперед ЕОМ. Мета НІТ полягає у підготовці учнів до повноцінної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Основними завданнями нових інформаційних технологій навчання є: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, яка забезпечує кожній дитині можливість самоосвіти; системна інтеграція галузей знань; розвиток творчого потенціалу *учня,* його здібностей до комунікативної діяльності; формування інформаційної культури учнів; розвиток експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності; реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства

(підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки, користувачів засобів нових інформації'!, них технологій).

Для вирішення цих завдань необхідно забезпечити навчальні заклади навчальною обчислювальною технікою, локальними і глобальними навчальними комп'ютерними мережами, електронним демонстраційним обладнанням, комп'ютерними навчальними лабораторіями тощо. Реалізація нових інформаційних технологій потребує програмно-методичного (навчальні, контролюючі, імітаційно-моделювальні, інструментальні, службові програми, програмно-методичні комплекси) та навчально-методичного (навчальні та методичні посібники, нормативно-технічиа документація, організаційно-інструктивні матеріали тощо) забезпечення. Серед засобів НІТ навчання особлива роль належить комп'ютеру.

Комп'ютер як засіб навчання. Чільне місце серед сучасних засобів нових інформаційних технологій навчання належить комп'ютеру (ЕОМ). Перелік професій, пов'язаних із використанням комп'ютера, дедалі ширшає. Тому вміти працювати з ним повинен кожний.

Використання ЕОМ у педагогічному процесі забезпечує: **я нмнш'ндотэм аоН>"»YTDHqoH .онйітоомбо rh;**

— унаочнення основних понять і об'єктів навчальної дисципліни, основних закономірностей, зв'язків теоретичних тверджень із практикою і т. д.;

— моделювання й унаочнення фізичних процесів, що відбуваються у технічних пристроях, які досліджують;

— автоматизація навчання;

— автоматизація проектування;

— розв'язування задач, оброблення результатів вимірювань і експериментальних досліджень;

— контроль успішності.

Ефективне використання комп'ютера в навчально-виховному процесі залежить від програмного забезпечення. Програми, що використовують у закладах освіти, поділяються на:

1) НАВЧАЛЬНІ — спрямовують навчання залежно від наявного рівня знань й індивідуальних здібностей учнів, студентів, а також сприяють засвоєнню нової інформації;

2) ДІАГНОСТИЧНІ (ТЕСТОВІ) — призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь, навичок і здібностей;

3) ТРЕНУВАЛЬНІ — розраховані на повторення і закріплення пройденого матеріалу;

/) ІМІТАЦІЙНІ — представляють певний аспект реа-**N.** ті за допомогою обмеженої кількості параметрів для ни**ичічіня** його основних структурних чи функціональних иирактеристик;

О *) МОДЕЛЮЮЧІ* — відображають основні елементи і ти-МП Функцій, моделюють певну реальність;

В) ТИПУ «МІКРОСВІТ» — подібні до імітаційних і моде-**II** их, однак не відображають реальність, а забезпечують **. іноренія** віртуального навчального середовища;

7) БАЗИ ДАНИХ — сховища інформації з різних галуи и знань, у яких за допомогою запитів на пошук знахог**.пч.** необхідні відомості;

8) ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЗАСОБІВ — забезпечують виконання конкретних операцій, наприклад оброблення тек-І **і ін,** складання таблиць, редагування графічної інформації.

Робота з ЕОМ сприяє підвищенню інтересу й загальної Мотивації до навчання; індивідуалізації навчання; активі-**І**з ції учіння завдяки найширшому використанню привабні них і швидкозмінних форм подання інформації; доступності для учнів «банків інформації»; створенню ситуацій імагання учнів із машиною та із собою; розширенню тес-Гового матеріалу; об'єктивності контролю.

Важливо також враховувати і негативні моменти у **ні і** користанні ЕОМ. Так, робота з ЕОМ швидко стомлює, **може** погано впливати на зір, навіть спричиняти розлад нервової системи. До того ж комп'ютеризоване навчання недостатньо розвиває логічне, образне мислення, істотно помежує можливості усного мовлення. Більше того, в діалозі з комп'ютером формується переважно формальна ло**гіка** мислення на шкоду почуттям і творчим розумовим операціям. Дослідження показали, що в умовах автомати-юнаного навчання формуються егоїстичні нахили людини, загострюється індивідуалізм.

Жодна освітня технологія не може розглядатися як універсальна. Організація навчального процесу в сучасних умовах вимагає поєднання різних технологій, творчого підходу до використання кожної з них, а також створення но**ни** х навчальних технологій.

Запитання. Завдання

1. Порівняйте пояснювально-ілюстративну і проблемну технології навчання. ІДо між ними спільного і відмінного?

2. У яких формах можна застосовувати проблемний виклад навчпльного матеріалу?

(підготовка фахівців у галузі інформатики та обчислювальної техніки, користувачів засобів нових інформантних технологій).

Для вирішення цих завдань необхідно забезпечити нівчальні заклади навчальною обчислювальною технікою! локальними і глобальними навчальними комп'ютерними мережами, електронним демонстраційним обладнанням, комп'ютерними навчальними лабораторіями тощо. Реалізація нових інформаційних технологій потребує програмно-методичного (навчальні, контролюючі, імітаційно-моделювальні, інструментальні, службові програми, програмно-методичні комплекси) та навчально-методичного (навчальні та методичні посібники, нормативно-технічній документація, організаційно-інструктивні матеріали ТОщо) забезпечення. Серед засобів НІТ навчання особливій роль належить комп'ютеру.

Комп'ютер як засіб навчання. Чільне місце серед сучасних засобів нових інформаційних технологій навчання належить комп'ютеру (ЕОМ). Перелік професій, пов'язаних із використанням комп'ютера, дедалі ширшає. Тому вміти працювати з ним повинен кожний.

Використання ЕОМ у педагогічному процесі забезпечує:

— унаочнення основних понять і об'єктів навчальної дисципліни, основних закономірностей, зв'язків теоретичних тверджень із практикою і т. д.;

— моделювання й унаочнення фізичних процесів, що відбуваються у технічних пристроях, які досліджують;

— автоматизація навчання;

— автоматизація проектування;

— розв'язування задач, оброблення результатів вимірювань і експериментальних досліджень;

— контроль успішності.

Ефективне використання комп'ютера в навчально-виховному процесі залежить від програмного забезпечення. Програми, що використовують у закладах освіти, поділяються на:

1) НАВЧАЛЬНІ — спрямовують навчання залежно від наявного рівня знань й індивідуальних здібностей учнів, студентів, а також сприяють засвоєнню нової інформації;

2) ДІАГНОСТИЧНІ (ТЕСТОВІ) —призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь, навичок і здібностей;

3) ТРЕНУВАЛЬНІ — розраховані на повторення і закріплення пройденого матеріалу;

4) ІМІТАЦІЙНІ — представляють певний аспект реальності за допомогою обмеженої кількості параметрів для моделювання його основних структурних чи функціональних характеристик;

5) МОДЕЛЮЮЧІ — відображають основні елементи і типи функцій, моделюють певну реальність;

6) ТИПУ «МІКРОСВІТ» — подібні до імітаційних і моделюючих, однак не відображають реальність, а забезпечують створення віртуального навчального середовища;

7) БАЗИ ДАНИХ — сховища інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою запитів на пошук знаходять необхідні відомості;

8) ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЗАСОБІВ — забезпечують виконання конкретних операцій, наприклад оброблення текстів, складання таблиць, редагування графічної інформації.

Робота з ЕОМ сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації до навчання; індивідуалізації навчання; активізації пізнавальної діяльності учіння завдяки найширшому використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації; доступності для учнів «банків інформації»; створенню ситуацій імагання учнів із машиною та із собою; розширенню тестового матеріалу; об'єктивності контролю.

Важливо також враховувати і негативні моменти у використанні ЕОМ. Так, робота з ЕОМ швидко стомлює, може погано впливати на зір, навіть спричиняти розлад нервової системи. До того ж комп'ютеризоване навчання недостатньо розвиває логічне, образне мислення, істотно обмежує можливості усного мовлення. Більше того, в діалозі з комп'ютером формується переважно формальна логіка мислення на шкоду почуттям і творчим розумовим операціям. Дослідження показали, що в умовах автоматизованого навчання формуються егоїстичні нахили людини, загострюється індивідуалізм.

Жодна освітня технологія не може розглядатися як універсальна. Організація навчального процесу в сучасних умовах вимагає поєднання різних технологій, творчого підходу до використання кожної з них, а також створення нових навчальних технологій.

Запитання. Завдання

1. Порівняйте пояснювально-ілюстративну і проблемну технології навчання. Що між ними спільного і відмінного?

2. У яких формах можна застосовувати проблемний виклад навчального матеріалу?

3. У чому полягає відмінність лінійної і розгалуженої системи при грамування навчального матеріалу?

4. Доведіть ефективність модульно-рейтингової системи навчанни,

5. Розробіть фрагмент програмованого посібника на одну і шм предмета вашої спеціальності.

6. Вирішенню яких дидактичних проблем, завдань сприяєдифі і" н ційоване навчання?

7. Проаналізуйте кілька навчальних занять, проведених вашими викладачами, і визначте в них елементи, які можна віднести до певної технології навчання.

8. У чому полягає суть особистісно орієнтованої технології навчання

9. Охарактеризуйте переваги і недоліки групової технології навчання

10. Розкрийте суть розвивальної технології навчання.

11. Як вирішують проблему розвитку творчих здібностей у нанч.-і льному процесі?

12. Охарактеризуйте цінність технології навчання як дослідженні!

13. Розкрийте суть нових інформаційних технологій навчаня.

Література

Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчим ня: Навчальний посібник. — К., 1993.

Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К„ 1996.

Кудрявцев В. П. Проблемное обучение: истоки, сущность, перс пективы. — М., 1991.

Матюнин Б. Г. Нетрадиционная педагогика. — М., 1994.

Нові технології навчання. — К., 1995. — Вип. 15.

Освітні технології: Навчально-методичний посібник/ За ред. О. М. Пехо ти. — К.: «Ä.С.К.», 2002.

Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційова ного навчання. — Львів, 1998.

Фурман А. В. Методологический анализ развивающегося обуче ния. Педагогика и психология. — М., 1995. — № 1.

Чошаков М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обуче ния. — М., 1996.

Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентирова ного обучения// Вопросы психологии. — М., 1995. — № 2.

Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. — К.: Партнер, 1997.

3.

Теорія і методика г.иховного процесу

3.1. Суть процесу виховання

У процесі підготовки підростаючого покоління до жит-1 її навчання і виховання становлять нерозривну єдність. 11 1 пак, як і дидактика, теорія виховання має свої характерні риси, зміст і методику.

Специфіка, рушійні сили і етапи процесу виховання

Завдання виховання в навчальному закладі реалізуЮться як у процесі навчання, праці, так і в цілеспрямованому впливі на вихованців у позаурочний час.

Процес виховання — ***система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.***

У ньому органічно поєднані змістовий (сукупність викопних цілей) і процесуальний (процес педагогічної взаємодії учителя та учня) аспекти.

Специфіка виховного процесу. Виховання є *цілеспрямованим процесом.* Наявність конкретної мети надає йому систематичності й послідовності, не допускає випадковості, епізодичності й хаотичності виховних заходів. Г.ихування формує внутрішній світ молодої людини, проникнути в який дуже важко. Тому воно вимагає таких

методик, які давали б змогу не тільки виявляти погляди, переконання і почуття вихованців, а й збагачувати flj духовність, за потреби коригувати якості психіки. Про цесу виховання властиве і *розмаїття завдань та напря мів*. їх кількість невпинно зростає, що зумовлено диня мічністю суспільно-економічного життя. Тому для процесу виховання характерна також *неперервніспи,*. «Я продовжую ще вчитися, — вважав К.-А. Гельвецій, моє виховання ще не завершено. Коли ж воно закінчити ся? Коли я не буду більше здатним до нього: після моєї смерті. Все моє життя і є, власне, тривалим вихованням».

Рушійні сили процесу виховання. Зміст і методика процесу виховання залежать від об'єктивних та суб'єкти вних чинників і рушійних сил.

До об'єктивних чинників належать суспільно-політичні, економічні процеси, що відбуваються в соціумі, події культурного життя, вплив природного середовища тощо. У сучасній Україні — це особливості розбудови дер жави загалом та системи освіти і виховання зокрема; утвердження в економіці ринкових засад; розвиток соціальної сфери; відродження національних традицій, зви чаїв, обрядів, народної педагогіки; розширення меж спілкування з іноземними громадянами.

Суб'єктивні чинники — соціально-педагогічна діяльність сім'ї та громадських організацій; навчально-виховна робота працівників закладів освіти; вплив засобів масової інформації; заходи культурних, позашкільних установ, молодіжних об'єднань та діяльність церкви.

Ефективність процесу виховання залежить від того, наскільки збігаються впливи організованої виховної діяльності та об'єктивних умов. Перебудова навчально-виховного процесу на демократичних засадах передбачає не тільки створення умов для співпраці педагогів і учнів (студентів), а й залучення до неї різних виховних інституцій.

Рушійними силами процесу виховання є сукупність внутрішніх і зовнішніх суперечностей, вирішення яких сприяє просуванню до нових цілей. До внутрішніх суперечностей належать:

— суперечність між соціально значущими завданнями, які потрібно виконати вихованцю, і факторами, що заважають його зусиллям;

— суперечність між зовнішніми впливами і внутрішніми прагненнями вихованця (вимагає такої побудови виховного процесу, за якої зміст і форми його реалізації не викликали би спротиву в молодої людини).

Ноннішні суперечності виявляються у невідповідності між:

виховними впливами сім'ї і закладу освіти (поруніі'ннн єдності цих впливів негативно позначається на формуванні особистості вихованця);

організованим виховним процесом закладу освіти і і іичійним впливом на вихованців навколишнього середом її 111 и (вимагає подолання негативного впливу девіантних нінміткових груп, низькоякісних телепередач тощо);

— різними вимогами вихователів (внаслідок цього у ипчованців формується ситуативна поведінка, безпринципність);

— деякими вихованцями, які мають досвід негативної поведінки, і педагогами, однокласниками (однокурсниками), батьками.

І Іопри те що зовнішні суперечності не є універсальними, обов'язковими для всіх ситуацій, применшувати їх мс.(організуючий вплив не варто. Тому завжди важливо передбачати їх, вживати превентивних заходів, а за необ- І шості і протидіяти їм.

Ктапи процесу виховання. Процес виховання перед-(нічає певну послідовність етапів, знання особливостей нісіх дає вихователю змогу спланувати виховну роботу, передбачивши її зміст і методику проведення. Таких етапів виокремлюють чотири:

1. Визначення сукупності рис і якостей особистості, **ЯКІ** слід сформувати у вихованця (ідеал). Коли йдеться про виховання колективу класу (групи), то мають на увазі .досягнення таких результатів, які б відповідали еталону, виробленому на основі мети виховання, поставленої суспільством перед закладом освіти.

2. Вивчення індивідуальних особливостей вихованця (колективу), його позитивних рис, недоліків у характері п поведінці, визначення рис, які ще не сформовані або перебувають у зародку. Знання особистості вихованця (колективу), порівняння її з ідеалом дає змогу спрогно-Вувати її розвиток. Зважаючи на це, планують виховну роботу, ознайомлюють вихованця (колектив) із запланованим і домагаються прийняття пропонованого взірця іля наслідування.

3. Реалізація програми виховання шляхом залучення вихованців до різних видів діяльності, участь у яких сприяє формуванню досвіду поведінки відповідно до ідеалу.

4. Самостійна робота учня (студента) над собою. Початок такої роботи свідчить про досягнення мети цього етапу.

Всі етапи процесу виховання потребують умілого педагогічного управління. Воно передбачає передусім визкічення змісту виховної роботи згідно з вимогами суспілі.ітва до рівня вихованості молодого покоління. Реалізації змісту виховання можлива за умови, що форми, методи Ц прийоми виховної роботи імпонуватимуть тим, на кого по на спрямована. З цією метою використовують виховні м<> жливості сім'ї, громадськості, культурно-освітніх установ, засобів масової інформації. Не менш важлива й відповіднії організація колективного та індивідуального життя й діяльності вихованців, створення умов для збагачення їх досвіду. Велику роль відіграють гармонійні демократичні стосунки між вихованцями й вихователями.

Невід'ємними аспектами виховання є постійне вивчення його результатів, наявного рівня вихованості молодих людей і колективу, виховних можливостей педагогічного колективу та громадськості й коригування змісту і методики виховного процесу з метою її удосконалення.

Управління виховним процесом слід спрямовувати на розвиток самостійності, ініціативи вихованців. Цього досягають за умови, що педагоги націлюють їх на самостійний пошук цікавих видів діяльності та створення для них сприятливих умов. Вихователь має залишатися мудрим старшим другом і наставником молодої людини, але на умовах співпраці з нею, яка передбачає, що його виховний вплив доповнюватиметься її роботою над собою — самовихованням.

Суть, умови, етапи і прийоми самовиховання

Виховання і самовиховання є двома взаємопов'язаними аспектами процесу формування особистості.

Самовиховання — свідома діяльність людини, спрямована на вироблення в собі позитивних рис і подолання негативних.

Неусвідомлювана потреба в самовихованні виявляється в дошкільному та молодшому шкільному віці, усвідомлювана — в підлітковому, що є наслідком розвитку свідомості. Результативність самовиховання засвідчують реальна поведінка і вчинки людини.

Умови успішного самовиховання. Самовиховання вимагає від людини передусім знання самої себе, вміння оцінювати власні позитивні й негативні риси. Для цього необхідно мати уявлення про особливості психічної діяль-

нні 11 модини, розуміти сутність самовиховання, володіти ні прийомами роботи над собою. Самовиховання .і.і.ус постійних вольових зусиль, уміння керувати со... аналізувати свої вчинки, оцінювати поведінку, дося. 1 1 1 поставленої мети, не занепадати духом від невдач. Підвищує ефективність самовиховання й наявність у лю пині ідеалу. Немалу роль відіграє рівень розвитку колек у: аісщо він згуртований, у ньому панують здорова гро. і и ь к а думка, доброзичливість, взаємовимогливість, лю т н і значно легше працювати над собою.

Самовиховання є непростим процесом, який охоплює і паса етапів.

Етапи самовиховання. На першому етапі педагоги ви ні іяють ставлення вихованців до процесу самовиховання ні пічом анкетування чи індивідуальної бесіди. Далі фор • іють спонукальні мотиви, свідоме ставлення до самовиования, домагаючись від школярів усвідомлення, що са н .виховання — і їх особиста справа, і справа закладу осві III. і суспільства загалом.

На другому етапі, який починається з появою бажан .1 і самовдосконалюватися, допомагають молодій людині і формувати мету (ідеал) та підтримувати бажання насліIV вати його. З'ясувавши відмінність між собою та ідеаюм, вихованець бачить, які риси він має виробити в собі, сих недоліків позбутися. Орієнтуючись на це, учень і і, надає програму самовиховання.

На третьому етапі вихованець починає систематично працювати над собою, реалізуючи програму самовиховання. Для цього його залучають до різних видів діяльності. Педагог допомагає йому контролювати результати втілених рішень. Згодом зовнішній контроль педагога чи конективу послаблюється, зростають самостійність та ініціатива самого вихованця.

Прийоми самовиховання. Процес організації самовиховання передбачає опанування спеціальних прийомів роботи над собою.

В історії людства вироблено чимало різних прийомів самовиховання: самопереконання, самонавіювання, самоаналіз, самопідбадьорювання, самозаохочення, самоІпереключення, самонаказ та ін. Педагог має навчити вихованця обрати найадекватніші для певної життєвої ситуації.

Самопереконання. Полягає в тому, що вихованцю пропонують у певній ситуації знайти аргументи і за їх допомогою переконати себе в тому, що він учинив прави-

льно (неправильно). Дуже важливо навчитись у конфліктній ситуації переключати свої думки на приємні, які відволікають від конфлікту, заспокоюють.

Самонавіювання. Використовують за необхідності подолати в собі страх перед труднощами, невпевненість у власних силах, нерішучість. Самонавіювання передбачає повторення подумки або вголос певних суджень. Наприклад, щоб подолати запальність, подумки стверджують: «Ненавиджу в собі запальність. Я повинен і зможу її позбутися». На відміну від самопереконання самонавіювання не передбачає аргументування.

Самоаналіз. Включає критичні роздуми над своєю поведінкою, окремими вчинками, уміння аналізувати й оцінювати їх. Він допомагає розкривати причини успіхів чи невдач, розвиває самосвідомість і сприяє самопізнанню.

Самопідбадьорювання. Ефективне, коли людина губиться в складних ситуаціях, зневірюється у власних силах. Для цього одні згадують випадки, коли їм вдалося подолати нерішучість і досягти успіху, інші уявляють, яке задоволення вони матимуть, якщо відважаться зробити намічене. Можна також пригадати улюбленого героя роману, фільму, який не боявся труднощів, і намагатися бути схожим на нього тощо.

Самозаохочення. Застосовують у випадках, коли після подолання труднощів складне завдання виконано. До нього вдаються і якщо необхідно подолати власні негативні риси.

Самопереключення. Реалізують не тільки подумки, а й у діях, які викликають позитивні емоції. Так, учаснику конфліктної ситуації пропонують зайнятись улюбленою справою (читанням, випалюванням, малюванням тощо), яка захоплює його і відволікає від небажаних учинків.

Самоконтроль. Полягає у систематичному фіксуванні (подумки або письмово) свого стану і поведінки для того, щоб попередити небажані прояви. У процесі самовиховання самоконтроль відіграє роль внутрішнього регулятора поведінки і є свідченням становлення самостійності особистості.

Самооцінка. Суть її зводиться до зважування у думках своїх можливостей. Сприяє розвитку вміння дивитися на себе збоку, виробляє об'єктивні критерії оцінювання власних учинків, допомагає подолати недоліки поведінки. Цей прийом запобігає переоцінюванню своїх можливостей, підвищує вимогливість до себе.

Самоосуд. Особливість його полягає в незадоволенні своїми діями, вчинками, поведінкою. Докори сумління збуджують, викликають внутрішнє хвилювання і почуття

пийи перед оточуючими. Самоосуд породжує бажання якомога швидше виправити допущені промахи.

Самонаказ. Цей прийом втілює в собі яскраво виражені вольові аспекти. Полягає він у прийнятті особистісно твердого рішення ніколи не відступати від своїх принципів, завжди поводитися тільки належним чином. Дотримання власного наказу зміцнює вольову сферу особистості, викликає самоповагу, робить її морально стійкою у різних життєвих ситуаціях.

Самозаборона. Реалізується через свідоме позбавлення себе чогось приємного. її застосовують у тих випадках, Коли не дотримано слова, не виконано обіцянки. Інколи людина може навмисно поставити себе в несприятливі умови, щоб відчути дискомфорт, відмовившись від того, Що стало звичним. Самозаборона засвідчує наявність в особистості великої сили волі.

Самопримус. Допомагає в боротьбі з внутрішньою неорганізованістю, небажанням вчитися чи працювати, лінощами. Виявляється у спонуканні себе до малоприємппх занять, уникненні звичних пасивних форм проведення вільного часу тощо.

Не менш ефективними й цікавими є такі практичні прийоми самовиховання:

1. ***«Крок уперед»*** — прийом, що передбачає щоденне планування на наступний день роботи над собою. План охоплює справи, виконання яких сприяє формуванню бажаних рис характеру.

2. ***«Оцінка дня, що минув»*** — облік своєї діяльності, щоденне оцінювання ЇЇ результатів з виставлянням оцінок за певні вчинки.

3. ***Самозобов'язання*** — планування роботи над собою на місяць, семестр чи рік залежно від того, які риси особистості треба сформувати чи подолати і за який час.

4. ***«Правила моєї поведінки»*** — складання вихованцем правил його поведінки, яких він має дотримуватися. Прийом привчає до виконання обов'язків.

5. ***«Упізнай себе»*** — вихователь частково характеризує вихованця, не називаючи його прізвища, а його товариші (колеги:) доповнюють цю характеристику, здогадавшись, про кого йдеться.

6. ***Самохарактеристика і взаємохарактеристика*** — написання і обговорення вихованцями характеристик на себе і на товаришів. Привчають до самоаналізу і дають педагогу багатий психологічний матеріал для майбутньої виховної роботи.

В. Сухомлинський вважав, що «самовиховання потребує дуже важливого, могутнього стимулу — почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтонших, суто людських засобів впливу — доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду».

Іноді процес самовиховання доповнюють перевихованням.

Суть, функції, етапи і принципи перевиховання

Перевиховання і виправлення особистості спрямовані на подолання її негативних рис.

Перевиховання — виховний процес, спрямований на подолання негативних рис особистості, що сформувалися під впливом негативних умов виховання.

Як правило, перевиховання здійснюють завдяки переконанню дією. З цією метою залучають вихованця до значущої для нього і корисної загалом діяльності, що дає йому змогу по-новому глянути на світ і на себе, спонукає до більш адекватної поведінки.

Виправлення — складний психічний процес перебудови особистості, що відбувається під впливом перевиховання і самостійної роботи над усуненням відхилень у власній свідомості та поведінці.

Виправлення є своєрідним результатом процесу перевиховання. Воно може збігатися або не збігатися з перевихованням у часі. Але ніколи не настає раніше перевиховання. Якщо ж вихованець протидіє процесу перевиховання, не піддається виховному впливу, не змінюється на краще, то не відбувається і виправлення.

Групи неповнолітніх, що підлягають перевихованню. Процес перевиховання спрямований на подолання негативних рис особистості таких категорій неповнолітніх:

— важковиховувані діти — їм властиве байдуже ставлення до навчання, періодичні порушення дисципліни, грубість, нечесність;

— педагогічно занедбані підлітки — негативно ставляться до навчання й суспільно корисної діяльності, систематично порушують дисципліну й норми моралі;

— підлітки-правопорушники — неповнолітні, які перебувають на обліку в Службі у справах неповнолітніх ***ще*** у спеціальних навчальних закладах;

— неповнолітні злочинці — педагогічно занедбані підлітки та юнаки, які скоїли кримінальні злочини, порушивши правові норми, й за рішенням суду направлені до виправних колоній на виправлення.

Поява цих категорій неповнолітніх пов'язана з недоліками та помилками виховання, аморальними явищами середовища, згубним впливом порнографії тощо.

Якщо злочин скоїла особа, яка досягла 18-річного віку, за рішенням суду її можуть направити до виправно-трудової колонії.

Індивідуальні особливості таких вихованців полягають у специфічній спрямованості їхніх потреб, інтересів, ідеалів, світогляду та інших якостей. Від того, наскільки точно виявлено цю спрямованість, залежать зміст, методика, функції виховного впливу та наслідки перевиховання.

Функції перевиховання. Процес перевиховання пов'язаний із реалізацією функцій відновлення, компенсування, стимулювання і виправлення.

Функція відновлення. Передбачає створення таких умов, у яких індивід зміг би знову виявити себе гармонійною особистістю, тобто відновити позитивні якості, якими він володів до часу, коли в його поведінці стали переважати девіантні риси. Такого індивіда називають ще педагогічно занедбаним.

Функція компенсування. Вимагає створення таких умов у процесі перевиховання, за яких індивід зміг би перевершити свої недоліки у певній діяльності успіхами в інших сферах, щоб утвердитися в очах ровесників, товаришів.

Функція стимулювання. Реалізація її пов'язана зі спрямуванням зусиль на активізацію дій індивіда в тій галузі, де він зміг би найповніше виявити свої позитивні якості.

Функція виправлення. Суть її виявляється у допомозі вихованцю звільнитися від негативних рис.

Розуміння суті функцій перевиховання дає змогу кваліфікованіше будувати цей процес і домагатися позитивних результатів.

Етапи перевиховання. Процес перевиховання є складним, багатоетапним. Кожен етап, маючи певні універсальні особливості, по-своєму реалізується у різних середови-

щах і настає тільки після завершення попереднього, що теж залежить від конкретної ситуації. Таких етапів педагогіка виділяє чотири: підготовчий, початковий, переломний, завершальний.

Підготовчий етап. Головне завдання в цей період — детально вивчати й аналізувати позитивні й негативні риси індивіда, умови, які спричинили їх виникнення, визначити шляхи нейтралізації негативних і посилення позитивних рис, конкретні завдання та зміст процесу перевиховання. На основі цих відомостей складають програму перевиховання. Водночас вихованець має переживати сам факт свого незвичного становища в колективі. Завдяки самоаналізу і самооцінці поведінки в нього з'являється бажання змінитися на краще, але він ще чітко не уявляє, як це зробити. Відбувається боротьба мотивів поведінки: бажання виправитися гальмується попередньою системою мотивації. Згодом позитивні мотиви перемагають. Своєчасне заохочення навіть незначної перемоги над собою допомагає подолати внутрішні конфлікти, зміцнити позитивну мотивацію поведінки.

Початковий етап. Починається реалізація наміченої програми перевиховання. Завдяки виконанню запланованих заходів відбувається подолання помилкових поглядів і переконань, зміцнюються й формуються позитивні риси характеру, навички, звички, зникають девіантні. На цьому етапі вихованець не виявляє особливої активності, тому процес його виправлення спочатку відбувається повільно: він із недовірою ставиться до педагога та його виховних впливів. Тому виховну роботу насамперед слід спрямовувати на подолання психологічного бар'єра, перебудову самосвідомості й самооцінки, щоб сформувати у вихованця готовність до виправлення. Згодом унаслідок виховного впливу вихованець починає усвідомлювати потребу змінитися на краще. У цей період динамічний стереотип попередньої поведінки конфліктує з вимогами учнівського, студентського, виробничого колективу, а невиправдане використання покарань може суттєво ускладнити досягнення мети перевиховання.

Переломний етап. Особливістю його є те, що вихованець добровільно виконує свої зобов'язання, виявляє самостійність і активність. У цей час важливо не лише формувати правильні уявлення, поняття, погляди і переконання, переорієнтовувати помилкові, а й нагромаджувати позитивний досвід поведінки учня, залучаючи індивіда до виконання різних доручень, до участі в житті колективу,

пни в якому базуються на взаємній вимогливості й молі. У цей період вихованець уже усвідомлює, що и!н ми правильному шляху, і діє відповідно до нових пере-ті., отримуючи моральне задоволення від перемоги im і собою. У нього з'являється бажання діяти так само й Пади пі.

Завершальний етап. Пов'язаний він зі створенням , нні для залучення вихованця до активної участі в усіх милих діяльності, нагромадженням позитивного досвіду и дінки, розширенням сфери самовиховання.

1 Ісрехід до конкретного етапу перевиховання у різних вихованців залежить від рівня їх педагогічної занедбано- • и. ставлення до процесу перевиховання, ефективності на-І. м щ.но-виховної роботи в закладі освіти. Майстерність прдпгога полягає в тому, щоб своєчасно помітити зрушен-ії п и розвитку вихованця, скоригувати програму роботи з ним, намітити нові завдання й вимоги, уникнути «тупцю-ii/iипя на місці».

На кожному етапі перевиховання слід дотримуватися 111 і повідних принципів, які визначають основні вимоги до імісту, форм і методів виховної роботи з певною категорі-І иі осіб і забезпечують її ефективність.

Принципи перевиховання. До принципів перевиховання належать:

1. Поєднання переконання з примусом. Передбачає вміг поєднання методів переконання і примусу в перевихованні: що вищий рівень свідомості, то більшою є необхідність у використанні методів переконання, і навпаки.

2. Гуманне ставлення до важковиховуваних. Людина Не зможе позбутися грубості, агресивності, якщо не відчує гуманного ставлення до себе дорослих і однолітків.

3. Об'єктивне ставлення до важковиховуваного у процесі перевиховання. Передбачає виявлення не лише негативних, а й позитивних рис, на які спираються у процесі перевиховання.

4. Однакове ставлення до різних категорій вихованців. Важковиховуваному не слід дорікати, що він гірший іа всіх, бо це озлоблює і викликає бажання стати ще гіршим, щоб справдилися прогнози педагогів.

5. Необхідність здійснення педагогічного впливу на важковиховуваного в неафектному стані. Виключає вплив на такого вихованця відразу після скоєння негідного вчинку, тому що через його афектний стан педагог це може виявити об'єктивність, а вихованець — зрозуміти справедливість педагогічного впливу. А. Макаренко

пропонував у таких випадках «відстрочену» бесіду, яка дає змогу вихованцю «охолонути», а педагогові — підготуватися до розмови.

6. Випереджувальне формування позитивних якостей. Подолання недоліків передбачає не зосередження уваги на негативних рисах особистості, а формування нових позитивних рис.

7. Провідна роль наставника у перевихованні. Оскільки більшість важковиховуваних має значний досвід спілкування з аморальними особами, особливий вплив на них справляють контакти з людьми, які прагнуть дотримуватися норм моралі.

Перевиховання здійснюється в загальному процесі навчально-виховної роботи закладу освіти. Педагог має використати при цьому всі можливі важелі впливу: залучити колектив, батьків, громадськість. Можна використовувати і загальнопедагогічні методи виховання, враховуючи специфіку таких дітей, їхнє ставлення до виховних впливів і до власного виправлення.

При цьому слід зважати на такі чинники:

— переорієнтація помилкових поглядів і переконань вихованця залежить від рівня розвитку свідомості: якщо людина не може-зрозуміти сутності суджень педагога, її важко переконати;

— знання педагогом помилкових поглядів і переконань вихованця дає змогу добре аргументувати свої докази;

— переконуючи вихованця, треба домагатися, щоб він не лише зрозумів педагога, а й погодився з ним;

— швидкість зміни помилкових поглядів і переконань визначається їх стійкістю, тому життя і діяльність вихованця слід організувати так, щоб помилкова орієнтація не зміцнювалась, а зникала;

— пропонуючи вихованцю нову програму життя і діяльності, слід розкрити і шляхи її реалізації, стимулювати і зміцнювати інтерес до неї;

— у процесі переконування важливо впливати не тільки на розум вихованця, а й на його емоційну сферу;

— переконуючи вихованця, треба враховувати його настрій, настрій колективу, не пропускати тих психологічних моментів, коли він відвертий, схильний сприймати настанови педагога;

— успіх переконування залежить від упевненості педагога у власній правоті, від віри в корисність своєї праці,

ін 11 римки, такту, вміння слухати аргументи, аналізувати і п 11 ходити правильні рішення.

І Іроцеси і результати виховання, самовиховання і перевиІ шия тісно пов'язані між собою і часто переплітаються.

Результати процесу виховання

Результати виховної роботи визначаються вихованіс-'кі кожного індивіда зокрема і колективу загалом. Вихо-.....ість — показник ефективності та якості навчально-•чічіншого процесу.

Рівні вихованості. Залежно від рівня вихованості учни (студентів) педагогу доцільно їх умовно поділити на іічька груп.

Дуже низький рівень вихованості характеризується штативним досвідом поведінки вихованців, яка з трудІ ...одми виправляється в результаті педагогічного впли-І 'амоорганізації і саморегуляції немає.

Низький рівень вихованості — слабко виявляється позитивний, ще нестійкий досвід поведінки, трапляються **ч и ї** ви. Поведінку здебільшого регулюють вимоги старших (керівництва) та інші зовнішні стимули. Самоорганізація і саморегуляція інтуїтивні.

Середньому рівню вихованості властива стійка позитиІ поведінка, наявність регуляції й саморегуляції, організації й самоорганізації. Активної позиції щодо діяльності і поведінки однокласників (одногрупників) ще немає.

Свідченням *високого рівня вихованості* є наявний і гінкий позитивний досвід поведінки, активна позиція, саморегуляція, прагнення організовувати та регулювати діІ тьність, поведінку інших людей.

Критерії вихованості. Рівень вихованості можна оцінити за ставленням школяра (студента) до навколишньої ііісності. У ставленні до суспільства зважають на гуманність, патріотизм, громадську активність, дисципліну, працьовитість, відповідальність, солідарність, відданість своїй г праві. Звертають увагу і на те, чи поважає він гідність шти х людей, чи виявляє піклування, толерантність. Обов'язково слід зважати на рівень особистої гідності, самокритичності, самоконтролю, ініціативності, оптимізму. Вихованість передбачає повагу до культурних цінностей, здагпість розуміти прекрасне. Не менше значення має й повага до всіх форм життя, готовність примножувати і раціонально використовувати багатства природи.

Опис рівня вихованості не передбачає вичерпного пе реліку його критеріїв, оскільки кожна особистість багато гранна і для її завершеної характеристики потрібно ви користати десятки або й сотні ознак.

Для визначення показників та рівнів вихованості школярів (студентів) послуговуються педагогічним спостереженням, бесідою, анкетуванням, вивченням продуктів діяльності вихованців та ін.

Знання рівня вихованості учнівського (студентського) колективу загалом і кожного вихованця зокрема дає змогу конкретизувати виховну роботу: чіткіше її планувати, враховуючи показники розвитку учня (студента); надавати допомогу кожному у складанні програми самовиховання; коригувати виховні впливи відповідно до поставленої мети.

Запитання. Завдання

1. Доведіть, що процес виховання відрізняється від процесу навчання. Вкажіть, що між ними спільного.
2. Чому об'єктивні і суб'єктивні суперечності є рушійними силами процесу виховання?
3. Чи можна змінювати послідовність етапів виховання? Чому?
4. Чим організація самовиховання школярів відрізняється від роботи зі студентами?
5. Визначте рівень вашої вихованості і намітьте програму самовиховання.
6. Які критерії вихованості є найголовнішими? Чому?

Література

Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. — К., 1998.
Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. — К., 1988,
Вишневський О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. — Львів, 1998.
Галузинський В. М., Масленнікова Н. П. Самовиховання та самоосвіта школярів. — К., 1969.
Кухарев Н. В. На пути к профессиональному совершенству. — **М.,** 1990.
Натанзон Э. Ш. Трудный ученик и педагогический коллектив. — **М.** 1984.
Сухомлинський В. О. Сто порад учителю// Сухомлинський В. **О.** Вибрані твори: У 5-ти т. — Т. 2.
Фіцула М. М. Методика попередження і подолання педагогічної занедбаності учнів загальноосвітніх шкіл. — Ужгород — Тернопіль, 2002.
Шилова М. П. Изучение воспитанности школьников. — М., 1982.

3.2. Закономірності і принципи виховання

1 Іроцес виховання, як і процес навчання, має об'єктивні впкономірності й вимагає дотримання певних принципів.

Основні закономірності виховання

Щоб належно організувати виховний процес у навчаи.но-виховному закладі, керувати ним і досягти високої ефективності, треба знати й брати до уваги його закономірності.

Закономірність виховання — стійкий, об'єктивний, істотний зв'язок у вихованні, реалізація якого сприяє ефективному розвитку особистості.

Успішний виховний процес є наслідком реалізації таких його закономірностей:

1. Органічний зв'язок виховання із суспільними потребами й умовами виховання. Значні зміни в житті народу спричинюють і зміни в його виховній системі. Розбудова незалежної держави в Україні передбачає формування в підростаючого покоління національної свідомості, виховання любові до Батьківщини, української мови, історії, культури свого народу.

2. Людина виховується під впливом сукупності факторів. Недарма говорять, що виховує все: і люди, і речі, і явища. Найважливішим є виховний вплив людини, передусім батьків і педагогів. Це покладає на них особливу відповідальність.

3. Залежність результатів виховання від глибини і повноти врахування національного менталітету вихованця. З огляду на це дитину має оточувати рідна природа, вона постійно повинна чути рідну мову і дотримуватися національних звичаїв, традицій тощо.

4. Результати виховання залежать від виховного впливу на внутрішній світ вихованця. Виховний процес має постійно трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні, духовні процеси особистості (її думки, погляди, переконання, ціннісні орієнтири, емоції, мотиви, установки, ставлення).

5. Визначальну роль у вихованні відіграє діяльність. Різноманітна діяльність є головним фактором єдності сві-

домості й поведінки. Лише за таких умов можливий всебічний розвиток особистості.

Закономірності виховання виявляються в розмаїтті їх взаємозв'язків і взаємоперетворень. Знання їх дає педагогу змогу цілеспрямовано проектувати виховний процес і втілювати в життя програму виховних заходів.

Основні принципи виховання

Оптимізація змісту, форм і методів виховання потребує всебічного врахування його принципів, у яких відображені закономірності виховного процесу.

Принцип виховання — керівне твердження, яке відображає загальні закономірності процесу виховання і визначає вимоги до змісту ЙОГО організації і методів.

Узагальнюючи досвід виховної діяльності, вони є системою вимог щодо всіх аспектів виховного процесу, спрямовують його на формування цілісної особистості.

До основних принципів виховання належать:

1. ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВАННЯ. Цей принцип означає, що вся виховна робота має спрямовуватися на досягнення основної мети — виховання всебічно розвиненої особистості, підготовку її до свідомої й активної трудової діяльності. Реалізація його передбачає підпорядкованість усіх заходів загальній меті та нетерпимість до стихійності у вихованні. Знання мети створює перспективу, дає змогу проектувати бажаний рівень вихованості особистості.

2. ЗВ'ЯЗОК ВИХОВАННЯ З ЖИТТЯМ. Відповідно до цього принципу виховна діяльність закладу освіти має спонукати учнів (студентів) до участі в житті суспільства вже під час навчання, в процесі підготовки до подальшої трудової діяльності. Для цього у виховній роботі використовують краєзнавчий матеріал, систематично знайомлять вихованців із суспільно-політичними подіями в країні, залучають їх до посильної участі в громадсько корисній роботі.

3. ЄДНІСТЬ СВІДОМОСТІ ТА ПОВЕДІНКИ У ВИХОВАННІ. Реалізується цей принцип через правильне співвідношення методів формування свідомості та суспільної поведінки, попередження відхилень у свідомості та поведінці особистості, вироблення несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності протистояти їм.

4. ВИХОВАННЯ В ПРАЦІ. Передбачає усвідомлення учнями (студентами) того, що праця — єдине джерело задоволення матеріальних і духовних потреб людей, фактор всебічного розвитку особистості. Тому сумлінне ставлення до праці є важливою рисою людини. Педагог має прищепити вихованцям нетерпимість до порушень трудової дисципліни, розкрадання народного добра і приватної власності.

5. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ. Будь-який систематичний виховний процес передбачає єдність:

— мети, завдань і змісту виховання;

— форм, методів і прийомів виховання;

— виховних впливів закладу освіти, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, вулиці;

— виховання і самовиховання.

Принцип комплексності вимагає враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів (студентів), а також постійно коригувати виховні впливи залежно від рівня їх инхованості.

6. ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОЛЕКТИВІ. Реалізація цього принципу сприяє усвідомленню вихованцями того, що колектив є могутнім засобом виховання і багато рис особистості формуються тільки в колективі. Педагог повинен докладати зусиль для згуртування колективу вихованців, заохочувати їх до участі у самоврядуванні, сприяючи розвитку їх самостійності, самодіяльності, ініціативи та ін.

7. ПОЄДНАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА З ІНІЦІАТИВОЮ І САМОДІЯЛЬНІСТЮ ВИХОВАНЦІВ. Необхідність педагогічного керівництва зумовлена незначним (недостатнім) кигтєвим досвідом вихованців. Водночас виховання творчої особистості можливе за умов її самостійності й творчості, ініціативи й самодіяльності.

8. ПОЄДНАННЯ ПОВАГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАНЦЯ З РОЗУМНОЮ ВИМОГЛИВІСТЮ ДО НЬОГО. В основі його — єдність вимог педагогів до вихованців, контроль за їх поведінкою, гуманне ставлення до них, повага до їхніх поглядів тощо.

9. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО КОЖНОГО ВИХОВАНЦЯ. Ефективність виховного процесу залежить і від того, наскільки в ньому враховують вікові та індивідуальні особливості особистості. «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, — вважав К. Ушинський, — якою вона є в дійсності, з усіма її слабкостями, в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її великими ду-

ховними вимогами. Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу — а засоби ці величезні».

10. СИСТЕМАТИЧНІСТЬ, ПОСЛІДОВНІСТЬ І НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ. Формування свідомості, вироблення навичок і звичок поведінки вимагає системи виховних заходів, які застосовують у певній послідовності. Адже позитивних рис особистості не можна сформувати, якщо виховний процес буде випадковим набором епізодичних впливів.

11. ЄДНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИМОГ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ, СІМ'Ї і ГРОМАДСЬКОСТІ. Реалізується у постійній взаємодії, взаємному інформуванні учасників виховного процесу про результати виховних впливів.

Досягнення виховної мети є наслідком оптимального поєднання всіх принципів виховання з огляду на умови, в яких відбувається виховний процес. Важливо при цьому забезпечити гармонійну взаємодію універсальних і національних виховних принципів, які у кожного народу мають свої особливості.

Саме на поєднанні загальних і національних принципів виховання вибудовується концепція українського виховання.

НАЦІОНАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ. Вони закорінені у виховній традиції народу, тісно пов'язані з його історичною долею і ментальністю. Найпомітніші серед них народність, природовідповідність, культуровідповідність, демократизація, гуманізація, етнізація та ін.

НАРОДНІСТЬ — принцип єдності загальнолюдського і національного. Передбачає національну спрямованість виховання: навчання рідною мовою; формування національної свідомості, прищеплення любові до рідної землі, свого етносу, шанобливого ставлення до його культурної спадщини, національно-етнічної обрядовості інших народів, що населяють країну.

ПРИРОДОВІДПОВІДНІСТЬ — урахування багатогранної й цілісної природи людини, її вікових, індивідуальних, анатомічних, фізіологічних, психологічних, національних та регіональних особливостей.

КУЛЬТУРОВІДПОВІДНІСТЬ — органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності поколінь.

ГУМАНІЗАЦІЯ — створення умов для формування таких якостей молодої людини, як гуманність, щирість, цюдяність, доброзичливість, милосердя та ін. Передба-Чпє гуманізацію взаємин між вихователями та вихованііімії. Згідно із цим принципом першочерговими зап;іпнями навчально-виховного процесу є повага до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї.

ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ — усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості вихованця як вищої суспільної цінності, визнання його права на свободу, розви**ті:** здібностей і виявлення індивідуальності. Педагог має також допомогти дитині глибоко усвідомити взаємозв'яоок між ідеалами свободи, правами людини і громадянсь**кою** відповідальністю.

ЕТНІЗАЦІЯ — наповнення виховання національним змістом, що передбачає формування самосвідомості громадянина. Принцип означає створення можливості для нсіх молодих людей навчатися рідною мовою, спонукає виховувати в них національну гідність, національну свідомість, почуття етнічної приналежності до свого народу; відтворення в дітях менталітету свого народу, виховання їх як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи батьків.

Нові особливості цивілізаційного розвитку (глобалізація, екологічні, мілітарні загрози людству) орієнтують педагогічну думку на осмислення реалій сучасного буття під кутом зору виховання особистості, на обґрунтування відповідних принципів виховання.

Запитання. Завдання

1. Доведіть, що в основу принципів виховання покладено основні ідеї закономірностей виховання.

2. Розкрийте зміст принципів виховання, обґрунтуйте їх взаємозв'язок.

3. Чи втілювались у виховній роботі школи, в якій ви навчалися, принципи виховання, які пропагує Концепція національного виховання?

4. Доведіть, що принципи виховання, які містяться в Концепції національного виховання, не суперечать загальнопедагогічним принципам виховання.

5. Як можна і треба впливати на внутрішній світ особистості у процесі її виховання?

6. Проілюструйте на конкретних прикладах, як особливості суспільних процесів впливають на процес виховання в національній системі освіти.

Література

Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. — К., 1998.
Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994.
Концепція безперервної системи національного виховання. — К., 1994.
Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. О. Основи національного виховання. — Умань, 1993.
Слепкань З. П. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К., 2000.
Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання. — Івано-Франківськ, 1996.
Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання// Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-хт. — К., 1983. — Т. 2.

3.3. Мета, завдання і основні напрями виховання

Важливою умовою ефективності виховання є чітка постановка його мети, глибоке розуміння й усвідомлення її вихователями. Наявність мети дає змогу визначити зміст і завдання кожного напряму виховання.

Мета і завдання національного виховання

Мета виховання грунтується на національних цінностях, надаючи вихованню цілеспрямованості й забезпечуючи його результативність.

Мета виховання. З орієнтацією на мету відбуваються спрямування виховного процесу, добір методів, організаційних форм, засобів виховної діяльності.

Мета виховання — ***сукупність властивостей особистості, які прагне сформувати суспільство.***

Маючи об'єктивний характер, мета виховання виражає в узагальненій формі ідеал людини.

Підкреслюючи важливість визначення мети і завдань виховання, К. Ушинський писав: «Що сказали б ви про архітектора, який, закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти на запитання, що він хоче будувати... Те саме повинні сказати й про вихователя, який не зуміє чітко й точно визначити вам мету своєї виховної діяльності... Ось

чому, ввіряючи вихованню чисті й вразливі душі дітей, ввічливо для того, щоб воно провело в них перші, а тому й найважливіші, якої мети він добиватиметься у своїй діяльності, і нарешті на це питання ясної й категоричної відповіді».

Л. Макаренко тлумачив цілі виховання як програму людської особи, людського характеру, вкладаючи в поняття «характер» весь зміст особистості, тобто характер її зовнішніх виявів і внутрішньої переконаності, а також етичне виховання, знання тощо. Видатний педагог вважав, що «вихователі повинні мати таку програму людської особи і прагнути реалізувати її».

Загальною метою виховання є гармонійний розвиток людини. Ця мета сформувалася ще в давньогрецьких Афінах, де зародилося поняття «калокагатія» (великодушність) — ідеал виховання, що поєднує шляхетність, багатство, фізичну досконалість і моральні чесноти. В епоху Відродження італійські гуманісти доповнили його ідеєю всебічного розвитку особистості. Так склався ідеал всебічно і гармонійно розвиненої людини.

Ідеал — уявлення про зразок людської поведінки і стосунків між людьми, що виходять із розуміння мети життя.

Формування ідеалу в людини залежить від вихований, умов життя і діяльності, особливостей її особистого досвіду.

Ідеали відрізняються за змістом, структурою та дієвістю.

Зміст ідеалу охоплює риси реальних осіб, літературних героїв тощо, які людина вважає ідеальними.

Структура ідеалу свідчить про міру його узагальненості, тобто чи є ідеалом конкретна людина, чи сукупність рис кількох осіб, узагальнених у єдиному зразку.

Дієвість ідеалу означає ступінь його впливу на поведінку і свідомість особистості.

Ідеал національного виховання найглибше розкрито у працях українського педагога Григорія Ващенка «Виховний ідеал», «Виховна роль мистецтва», «Тіловиховання як засіб виховання волі й характеру» та ін. У його основу покладено загальнолюдські й національні цінності, що є духовним надбанням народу.

До загальнолюдських цінностей належать моральний закон творення добра та боротьби зі злом, пошук правди, справедливості, визнання ідеалів любові та краси. їх носі-

єм є християнська релігія. Вона орієнтує людину на служіння вищому ідеалу — Богові.

Водночас людина народжується і живе в конкретному національному середовищі, що вирізняється своєю мовою, культурою, звичаями. З народження її оточують національні цінності.

Ідеал національного виховання ґрунтується на служінні Богові і своїй нації. Бог — це абсолютна Правда, Любов, Справедливість, Краса. Нація — реальна земна спільнота, у житті якої повинні реалізуватися абсолютні загальнолюдські цінності. У педагогічному сенсі виховним ідеалом є людина, яка служить Богові й Україні. Г. Ващенко різко протиставляє ідеал українського національного виховання більшовицькій моделі, яка ґрунтується на матеріалізмі й атеїзмі, та націонал-соціалістичній ідеології фашизму з її проповіддю культу сили і зневаги до людини.

Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до життя в суспільстві, до виконання ролей громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша. Підготовка до ролі громадянина передбачає формування в людини яскраво вираженої активної громадянської позиції, почуття обов'язку і відповідальності перед суспільством. Роль трудівника охоплює вміння і бажання активно працювати, створювати нові матеріальні та духовні цінності. Бути громадським діячем означає брати активну участь у громадському житті. Уже в школі особистість необхідно готувати і до ролі сім'янина — майбутнього батька, чоловіка, матері, дружини. Як товариш кожен має вміти розуміти іншу людину, співчувати, жаліти, поступатися, ділитися і т. д.

Державна національна програма «Освіта» про завдання виховання учнівської і студентської молоді. Провідні завдання національного виховання дітей та молоді зумовлені пріоритетними напрямами реформування виховання, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). До них належать:

— формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовності її захищати;

— забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;

— формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;

— прищеплення шанобливого ставлення до культури, **їви**чаїв, традицій українців та представників інших на**пій,** які живуть на території України;

виховання духовної культури особистості, створений умов для формування її світоглядної позиції;

— утвердження принципів загальнолюдської моралі: правдивості, справедливості, патріотизму, доброти, праце**II. ц** шості та інших доброчинностей;

— формування творчої, працелюбної особистості, вихо**вання** цивілізованого господаря;

— забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я;

— виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;

— сприяння глибокому усвідомленню взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;

— формування екологічної культури людини, її гармонійних відносин із природою;

— розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації;

— формування у дітей і молоді уміння міжособистіс**п**ото спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин.

Чітке визначення мети і завдань національного виховання дає змогу побудувати програму виховання учнів та Студентів.

Програма виховання — ***короткий виклад основних положень і цілей діяльності навчально-виховного закладу щодо виховання учнів упродовж усього періоду їх навчання.***

Орієнтиром для школи у складанні програми виховання має бути «Орієнтовний зміст виховання в національній школі», рекомендований Міністерством освіти і науки України.

Всебічний розвиток людини є головною метою виховання, яке охоплює розумове, моральне, статеве, правове, антинаркогенне, екологічне, трудове, економічне, естетичне **й** фізичне виховання в їх нерозривному зв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості. Кожен із цих напрямів має свої завдання і зміст. Плануючи виховну роботу з учнівським колективом, виходять із головної мети виховання школяра, напрямів, змісту та конкретних завдань, вирішення яких сприятиме формуванню особистості, здатної виконувати функції громадянина України, трудівника, сім'янина і товариша.

Розумове виховання

Будучи зосередженим на розумовому розвитку особи стості, розумове виховання є важливим чинником всебіч ного її розвитку. Його метою передусім є розвиток мислення, пізнавальних можливостей.

Розумове виховання — цілеспрямована діяльність педагогів із розвитку інтелектуальних здібностей і мислення людини, прищеплення культури розумової праці.

Це безперервний процес, який здійснюється під час навчання, праці, гри, спілкування, отримування відомостей із книг, засобів масової інформації.

Завдання і зміст розумового виховання. Основним завданням розумового виховання є озброєння учнів знаннями основ наук та формування на їх основі наукового світогляду. Важливе значення мають також оволодіння основними мисленнєвими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням та ін.) і вироблення вмінь та навичок, культури розумової праці. Ці завдання вирішують передусім у навчальному процесі.

Науковий світогляд — цілісна система наукових, філософських, політичних, моральних, правових, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності й самої себе.

Зміст наукового світогляду становлять погляди і переконання, що сформувалися на базі знань про природу та суспільство й стали внутрішньою позицією особистості.

Ще однією прикметною особливістю наукового світогляду є здатність до теоретичного мислення.

Для наукового світогляду характерна наукова картина світу — система уявлень про найзагальніші закони будови й розвитку Всесвіту та його окремих частин, що дає змогу на основі наукових даних про тенденції розвитку природних і суспільних явищ передбачати їх майбутнє (так, астрономи визначають наступне затемнення Сонця, вчені геофізики прогнозують землетруси тощо).

Науковий світогляд виявляється у поведінці людини і визначається не тільки наявністю у свідомості наукових понять, законів, теорій, а й готовністю обстоювати свої ідеали, погляди, переконаністю у правильності своєї щоденної поведінки, діяльності. «Переконання — вважав В. Су-

и **і пінський,** — це не лише усвідомлення людиною іс- **I шип.сгі** світоглядних та моральних понять, а й особиста тонкість діяти відповідно до цих правил і понять. Переконаність ми спостерігаємо тоді, коли діяльність лю- т и м мотивується світоглядом, коли істинність того чи **і** со поняття не тільки не викликає в людини сумнівів, **.і** и формує її суб'єктивний стан, її особисте ставлення до мини».

З науковим світоглядом співіснує релігійний світо- **I.** Релігія — форма свідомості, стрижнем якої є віра в і її н **а** — творця світу. Формуючи науковий світогляд, учи- **м** и мають поважати релігійні почуття віруючих учнів та . кпіх батьків, щоб запобігти конфліктам, образам, прини- **I і** пням їх гідності. При цьому необхідно спиратися на принцип релігійного плюралізму і віротерпимості. Тому **і..**човне — прищепити молодій людині доброту і чесність, Розвинути здатність до благородних учинків, уміння мис- **ці** пі і обстоювати свої переконання. А віра чи безвір'я **мас,** бути Вибором ОСОбиСТИМ.

У навчальному процесі закладено великі можливості **і** п я формування наукового світогляду. Кожна наука ви- **ісіає** закономірності явищ певної сфери об'єктивного сві- **IV,** і відповідно кожний навчальний предмет робить свій інесок у формування наукового світогляду. Так, предмети природничого циклу сприяють формуванню системи понять про явища і процеси дійсності, про її закономірно- І ті, виховують активне перетворювальне ставлення до природи. Вивчення гуманітарних дисциплін знайомить з етапами розвитку різних цивілізацій, сутністю явищ, що в них відбувалися, сприяє формуванню наукових поглядів па розвиток суспільства, розумінню змісту життя, визначенню мети діяльності, спрямованості своєї поведінки. Успішне формування світогляду учнів, студентів можливе за умови, що вчитель, викладач добре знають не лише Овій предмет, а й суміжні навчальні дисципліни і здійснюють у процесі навчання міжпредметні зв'язки. Адже засобів одного навчального предмета для цього недостатньо. Такий підхід дає змогу розкрити наукову картину світу, показати його єдність.

У формуванні світогляду важливо використати філософський зміст, традиції, звичаї та обряди народного календаря — джерела екологічних, моральних та естетичних цінностей. Так, неоціненне виховне значення мають ідеї про безмежність світу, вічність життя та його постійне оновлення, циклічність природних явищ. Матері-

алами народного календаря послуговуються на уроках народознавства, рідної мови, літератури, географії, фізики, астрономії, у багатогранній позакласній та позашкільній роботі.

Важливу роль у формуванні наукового світогляду учнів відіграє позакласна, позааудиторна виховна робота, що дає змогу виявити і відповідно коригувати помилкові світоглядні погляди і переконання, відхилення від норм поведінки.

Особливу роль у формуванні світогляду учнів відіграє соціальна і професійна позиція педагога.

У процесі розумового виховання загальноосвітня школа має сформувати в учнів такі навчальні вміння:

— читати — виразно, в необхідному темпі, з урахуванням жанру тексту, усвідомлюючи зміст прочитаного;

— слухати — зосереджувати увагу на змісті сприйнятого, аналізувати й оцінювати текст;

— усно формулювати і висловлювати свої думки — відповідати на запитання; переказувати зміст прочитаного чи почутого; словесно описувати картини, прилади, об'єкти; ставити запитання до розповіді вчителя, прочитаного тексту тощо;

— писати — правильно списувати з дошки, з книжки; описувати побачене; писати під диктовку; писати твір на задану чи вільну тему, реферат; конспектувати прочитане тощо;

— працювати з книжкою — підбирати необхідну літературу за бібліографією; визначати її загальний зміст; використовувати різні форми запису прочитаного; послуговуватися довідковою літературою, періодикою;

— спеціальні вміння — читати ноти, технічні креслення, карти; слухати музику; записувати формули, нотні знаки та ін.

Навчальні вміння мають доповнюватися культурою розумової праці — здатністю раціонально організувати розумову працю, чергувати її з відпочинком, поступово входити в роботу, працювати в оптимальному ритмі і т. ін.

Правильно організоване навчання, що передбачає залучення всіх учнів до активної пізнавальної діяльності й використання спеціальних завдань на розвиток мислення, позитивно позначається на інтелектуальному розвитку і вихованні школярів.

Одним із найголовніших завдань вузівського етапу розумового виховання є формування в студента умінь і

мпничок самостійного опрацювання наукової та навчаіііного літератури, розв'язання різноманітних пізнавальних задач, користування довідковою літературою (енциклопедіями, довідниками та ін.), складання конспектів, а також написання робіт, які вимагають творчого підходу і самостійного аналізу певної проблеми (рефератів, доповідей, курсових робіт і т. ін.). Крім того, у і і удента має сформуватися потреба постійно поповнюіати свій багаж професійних знань після закінчення іііиіцого навчального закладу. Вища освіта покликана і.юнзпечити майбутньому фахівцю і міцні науково-свіоглядні орієнтири, надати їм форми твердих особистіоних переконань.

Умови ефективності розумового виховання. Ефектніш іеть розумового виховання значною мірою залежить від багатьох чинників. Узагальнено їх можна звести до таких положень:

— уміння педагога виділити в навчальному предметі • іптоглядні твердження, ідеї, закони, закономірності, конищ ції й реалізувати їх під час навчання;

— дотримання педагогом принципу внутріпредметппх і міжпредметних зв'язків як фактора єдності та взаємозв'язку явищ, процесів реального світу;

— оволодіння учнями, студентами аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, вироблення навичок аргументувати свої думки, відстоювати свої світоглядні поп ції;

— залучення учнів, студентів до активної громадської діяльності з метою зміцнення єдності світогляду і поведінки;

— своєчасне коригування відхилень у поведінці окремих учнів, студентів;

— відповідність світоглядної позиції педагогів і батьків потребам суспільства.

Попри певні універсальні особливості розумове виховання у вищій школі має свою специфіку. Оскільки кожен вищий навчальний заклад забезпечує професійну підготовку, то основним його завданням є максимальний розвиток пізнавальних і творчих здібностей студентів — майбутніх спеціалістів, — формування у них наукового світогляду. Не менше значення має й подальший розвиток культури розумової праці. З цією метою багато вищих навчальних закладів передбачають заняття, які роз-

кривають особливості планування самостійної роботи, конспектування лекцій, наукової літератури, користування каталогами бібліотек, Інтернетом, опанування основ наукових досліджень тощо.

Моральне виховання

У формуванні всебічно розвиненої особистості чільне місце належить моральному вихованню.

Моральне виховання — виховна діяльність, що має на меті сформувати стійкі моральні якості, потреби, почуття, навички і звички поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності.

Моральне виховання формує моральні поняття, погляди і переконання. Воно покликане також сприяти розвитку моральних почуттів, що виражають запити, оцінки, спрямованість духовного розвитку особистості. Не менше значення має і вироблення навичок і звичок моральної поведінки.

Складові морального виховання. Процес морального виховання характеризується поняттями «мораль», «моральність», «моральна свідомість», «моральні переконання», «моральні почуття», «моральні звички», «моральна спрямованість».

Мораль — система ідей, принципів, законів, норм і оцінок, що регулюють стосунки між людьми. Вона виконує пізнавальну, виховну, оцінну функції. Норми і принципи моралі, її ідеали і почуття визначають життєву позицію особистості, спільноти. Мораль регулює поведінку людини у всіх сферах її суспільного життя — в побуті, науці, політиці, в сім'ї, громадських місцях, хоча і відіграє в них неоднакову роль.

Моральність є етичним поняттям, синонімом поняття «мораль». Однак якщо мораль — це форма свідомості, то моральність — практичне втілення етичних норм і принципів, переломлення загальнообов'язкових моральних приписів через внутрішній світ конкретної особистості. Тому в моральності людини моральні норми часто збігаються з її внутрішніми мотивами поведінки, діяльності.

Моральна свідомість — одна зі сфер суспільної свідомості; вона відображає реальні стосунки і регулює мо-

рн и.пий аспект діяльності людини. Моральна свідомість охоплює моральні принципи, уявлення, ідеали, поняття цобро», «зло» та ін., які об'єднуються у систему поглядів на призначення людини, сенс її життя.

Моральні переконання — пережиті та узагальнені моральні принципи, норми. Вони є раціональною основою трального діяльності особистості, що дають їй змогу чинити свідомо, розуміючи необхідність, доцільність певного вчинку.

Моральні почуття — запити, оцінки, спрямованість ду- "нного розвитку особистості. Вони є емоційним аспектом іуховної діяльності особистості, що разом із моральними переконаннями характеризує моральність особистості.

Моральні звички — корисні для суспільства стійкі форми поведінки, які є внутрішньою потребою особистості і виявляються в будь-якій ситуації й умовах. Це найпростіша форма підтримки і передавання наступним поколінням звичаїв, норм поведінки. Формування моральних звичок є одним із найважливіших завдань вихователя.

Моральна спрямованість — стійка суспільна позиція особистості, що складається на світоглядній основі мотивів поведінки і виявляється в різних умовах як властивість особистості. Моральна спрямованість передбачає наявність в особистості моральних переконань, моральних авичок, моральної свідомості, які в сукупності утворюють її моральність.

Методологічною основою морального виховання є етика.

Етика — наука про мораль, природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві.

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею, згідно з якою людині властиве прагнення до добра, правди і краси. «Саме від того люди переважно помірковано добрі, правдиві й гарні, — вважає сучасний російський письменник і педагог Симон Соловейчик, — що в душі людини, на "кухні бажань" постійно горить світло — живе дух, живе бажання добра, правди і краси...»

Моральне виховання передбачає формування національної свідомості й самосвідомості, прищеплення національних цінностей (любові до рідної землі, свого народу та ін.), готовності до праці в ім'я Батьківщини. Особистість має усвідомлювати причетність до свого народу, від-

чувати і відстоювати національну гідність, підтверджуючи це практичними справами.

Етапи формування національної свідомості й самосвідомості. У розвитку національної свідомості й самосвідомості важливими є такі етапи:

1. Етнічне самоусвідомлення (етнізація). Воно є першоосновою, корінням патріотизму. Етнізація дитини починається з раннього періоду життя в сім'ї, з колискової, казки, з дотримання народних звичаїв, обрядів, з народної пісні тощо. У ранньому віці формується культ рідного дому, сім'ї, предків, рідного села, міста. Фундаментальне значення в процесі етнізації має рідна мова, якій до певного часу не повинні заважати інші мови.

2. Національно-політичне самоусвідомлення. Припадає переважно на підлітковий вік і передбачає усвідомлення себе як частини нації, своєї причетності до неї як політичного феномена, що має чи виборює певне місце серед інших націй. Важливим при цьому є формування історичної пам'яті, почуття національної гідності.

3. Громадянсько-державне самоусвідомлення. Передбачає усвідомлення понять «патріотизм» і «націоналізм», виховання турботливого ставлення до національно-культурних цінностей інших народів, прищеплення почуття національної, расової, конфесійної толерантності.

На кожному із цих етапів формування національної свідомості й самосвідомості у молодої людини складається система моральних цінностей, яка коріниться в національній ментальності.

Система моральних цінностей. До системи моральних цінностей входять вічні, національні, громадянські, сімейні та цінності особистого життя.

Абсолютно вічні цінності. Мають універсальне значення та необмежену сферу застосування і є загальнолюдськими (добро, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.).

Національні цінності. Є значущими для одного народу, їх не завжди поділяють інші етноси. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле і близьке здебільшого поневоленим народам і менш відоме тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей відносять поняття «патріотизм», «почуття національної гідності», «історична пам'ять» тощо.

Громадянські цінності. Ґрунтуються на визнанні гідності людини. Властиві демократичним суспільствам. Вони стосуються прав і свобод людини, обов'язків перед

людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо.

(імейні цінності. Охоплюють моральні основи життєдіяльності сім'ї, стосунків поколінь, подружньої вірності (піклування про дітей, пам'ять про предків тощо).

Цінності особистого життя. Мають значення щодо перше для певної особистості, визначають риси її характеру, поведінку й господарський успіх, стиль приватного життя та ін.

Великі можливості для формування національної самосвідомості закладено в неписаних законах лицарської честі, що передбачають:

— виховання любові до батьків, рідної мови; вірності в коханні, дружбі, побратимстві; шанобливого ставлення до батьківщини;

— готовність захищати слабших, турбуватися про молодших;

— шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі;

— непохитну вірність ідеям, принципам народної моралі й духовності;

— відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави;

— турботу про розвиток народних традицій, звичаїв, обрядів, бережливе ставлення до рідної природи;

— прагнення робити пожертвування на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів;

— цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму.

Добрим порадником у військово-патріотичному вихованні може слугувати і кодекс лицарських звитяг: готовність боротися за волю, віру, честь і славу України; нехтування небезпекою, коли справа стосується життя друзів, побратимів, Матері-України; прагнення боронити рідний край від завойовників, героїзм, подвижництво в праці й бою.

Виховна робота зі студентською молоддю спрямовується на формування моральних якостей, які мають бути притаманні фахівцю певного профілю — юристу, вчителю, лікарю та ін., тобто на формування *професійної етики.* Так, до етики вчителя належать правила, що регулюють взаємини вчителя з людьми, які є об'єктами його педагогічного впливу (учнями, їхніми батьками, колегами і адміністрацією закладу освіти та ін.). Вони можуть бути сформульовані так:

— поважайте людину у своїх учнях, оберігайте і розвивайте їх гідність;

— не підкреслюйте без особливих потреб вашої зверхності над учнями;

— змінюйте свою тактику у взаєминах з учнями згідно з їхнім віком, духовним ростом;

— уникайте рішень, у доцільності яких ви не впевнені, не приймайте рішень, будучи роздратованими, відстоюйте їх, що дасть вам змогу розумно розпорядитися своїм правом, а учням — розумно підкоритися йому тощо.

Отже, професійна етика конкретизує загальні моральні вимоги для різних професій та розкриває специфічні моральні обов'язки щодо тих видів трудової діяльності, які пов'язані із впливом на людину. Водночас у професійній етиці немає таких норм, які не мали б своїх аналогів серед загальних моральних норм.

Умови ефективності морального виховання. Ефективність морального виховання молоді визначають такі чинники:

— створення у закладі освіти психологічного клімату поваги до моральних норм, правил людського співіснування;

— відповідність змісту морального виховання його меті й рівню морального розвитку вихованців;

— розумне співвідношення між словесними і практичними методами виховного впливу, що забезпечує єдність моральної свідомості і поведінки;

— своєчасне вживання виховних заходів, акцентування уваги на попередженні аморальних явищ в учнівському (студентському) колективі;

— подолання авторитарного стилю у ставленні педагогів до вихованців, побудова його на принципах гуманізму.

У сучасній цивілізації окреслилися західноєвропейська та американська моральні системи. Згідно з західноєвропейською моральною системою, заради досягнення навіть «великого добра» неприпустимим є «мале зло» (скажімо, допомагати товаришеві, передавши йому шпаргалку), прихильники американської (вона домінує на пострадянських теренах) вважають прийнятним поєднання добра і зла.

У процесі морального виховання важливо попередити прояви і розвиток таких рис і якостей особистості, які можуть призвести до порушення моральних норм. Тому завдання вихователя — формувати в молодої людини тверду моральну позицію, здатність протистояти негативним впливам з боку близького оточення і соціуму загалом.

Статеве виховання і підготовка до сімейного життя

Формування статевої культури особистості, підготовка І ю свідомої реалізації тендерних ролей (статево зумовісіпіх соціальних стандартів поведінки) є одним зі стрикиевих аспектів статевого виховання.

Статеве виховання — складова загального процесу виховної роботи, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємин із представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до проблем статі.

Особливості статевого виховання у сучасній школі зупні ієні такими чинниками:

— прискорений статевий розвиток дітей;

— низький рівень інформованості неповнолітніх про і гатеве життя;

— статева розпуста певної частини неповнолітніх, диніча проституція та злочинність на статевому ґрунті;

— негативний вплив на дитячу психіку порнографії, іі\ ангарної інформації.

Усе це спотворює погляди багатьох молодих людей на сім'ю, виконання родинних обов'язків і є однією з причин іеликої кількості розлучень.

У статевому вихованні передусім необхідно враховувані пікові особливості особистості. Так, у молодшому шкільному віці відбувається усвідомлення своєї статевої належності, закладаються психологічні основи сексуальності: сором'язливість чи зухвалість, різкість чи м'якість, доброзичливість чи злостивість тощо. У цьому віці діти пктивно засвоюють принципи спілкування людей різної І гаті, цікавляться питаннями материнства.

У підлітковому віці, з початком статевого дозріванпа, зростає інтерес до протилежної статі, збільшується статевий потяг, стає актуальною інформація сексуального змісту. Поява вторинних статевих ознак у представників обох статей дає їм змогу відчути себе чоловіками і жінками. Статеве дозрівання супроводжується формуванням чоловічої і жіночої психології, еротичними уявленнями, думками. Підліток цікавиться книгами, кінофільмами про кохання, розмовами дорослих на інтимні теми.

У юнацькому віці особистість досягає фізичної зрілості, остаточно формується її статева система. Завершуються псрвиняа соціалізація, громадське становлення особистості

й соціальне самовизначення, набуття духовних цінностей, починається активне входження в суспільне життя.

Завдання і зміст статевого виховання. У процесі статевого виховання педагоги повинні зосереджувати свою увагу на вирішенні таких морально-психологічних питань, які сприяли б формуванню правильних стосунків між представниками обох статей, попереджували б статеву розпусту, закладали б основи міцної сім'ї в майбутньому.

Передусім важливо виховувати в учнів повагу до своєї особи, чоловічу та жіночу гідність. Із цього приводу В. Сухомлинський стверджував, що хлопці повинні отримати «чоловіче виховання» (загартуватися, бути готовими до важких робіт, допомоги старшим і дівчатам). Нагадування дорослих «Ти чоловік» сприяє вихованню лицарського ставлення до дівчини. У свою чергу, дівчата мають отримати «жіноче виховання». При цьому суворість дівчини, її вимогливість і нетерпиме ставлення до зла й несправедливості, прагнення бути яскравою, незалежною особистістю є засобами виховання в юнаків якостей справжнього чоловіка.

Поряд із вихованням чоловічої та жіночої гідності у молодих людей слід формувати повагу до протилежної статі. Особливо це стосується юнаків, які мають бачити у дівчині подругу, майбутню дружину, матір своїх дітей, а не лише біологічно протилежну стать. Самоповага і повага до протилежної статі є тим моральним приписом, який регулює стосунки між статями. Щодо цього пильної уваги потребує підлітковий вік, коли виникає невідповідність між ступенями статевої зрілості дівчат і хлопців.

Виняткове значення у статевому вихованні має формування у підлітків таких моральних якостей, як сором'язливість, совість, скромність, що сприяють гармонізуванню стосунків, попередженню статевої розпусти.

Особливе місце у статевому вихованні повинно зайняти формування у юнаків та дівчат почуття відповідальності за свої дії в статевій сфері. Слід домагатися усвідомлення ними того, що статеві зв'язки без справжнього почуття є вульгаризацією статевих бажань, позбавляють людину змоги пережити високе і прекрасне почуття, зіштовхують її на шлях примітивізації стосунків. Підліток має зрозуміти, що легковажне статеве життя може стати причиною трагедії майбутньої сім'ї, яку особливо болісно переживають діти.

Нагальною проблемою, яку має вирішувати статеве виховання юнаків і дівчат, є стрімке поширення у світі

і ІНДу. Молоді люди повинні знати про ризик зараженим цією хворобою під час статевих стосунків; через біолоІ Ічні препарати, взяті у вірусоносія; дитини від зараженої мптері. Вони мають знати і те, як саме розгортається проте хвороби, її симптоми і наслідки. Лікування СНІДу є плдто складною проблемою, оскільки поки що не знайденії засобів, які б повністю знищували вірус в організмі людини.

Готуючи учнівську і студентську молодь до сімейного цеиття, важливо прищепити їй уміння обрати собі друга (партнера) на все життя, налагоджувати взаємні стосунки, робити один одному поступки, не перетворювати дрібні непорозуміння на сімейні конфлікти; вести домашнє господарство, розподіляти між собою обов'язки і розпоряджатися бюджетом; виховувати дітей і т. д. Ці знання та вміння необхідно здобути у процесі загальносоціальної, моральної, психологічної, правової, господарсько-економічної та естетичної підготовки до сімейного життя.

Загальносоціальна підготовка передбачає формування почуття відповідальності за створення сім'ї, здатності складати і реалізувати свої життєві плани, вести здоровий спосіб життя, піклуватися про виховання дітей у сім'ї.

Моральна підготовка полягає у формуванні рис сім'янина, ознайомленні з моральними засадами подружнього життя, культурою та етикою взаємин у сім'ї.

Психологічна підготовка спрямована на прищеплення необхідних для сімейних стосунків психологічних рис, емоційної гнучкості, поблажливості, адаптивності, готовності долати конфліктні ситуації. До неї входить навчання прийомам саморегуляції, зняття стресів, самоконтролю та самокорекції поведінки.

Правова підготовка має своєю метою ознайомлення з основними нормами сімейного права.

Господарсько-економічна підготовка передбачає формування готовності та здатності вести домашнє господарство, навичок ощадливості, уміння планувати сімейний бюджет.

Естетична підготовка спрямована на формування уявлень про естетичну культуру сім'ї і статевих стосунків, естетику побуту й бажання вносити в нього прекрасне та ін.

У процесі підготовки до сімейного життя необхідно ач йтися запобігати виникненню кризових ситуацій у сі-

м'ї, особливо на початку подружнього життя. Діти повинні знати, що найчастіше причинами сімейних сварок є: незадоволена потреба рівності; неадекватна самооцінка; незадоволена потреба у спілкуванні; несумісність партнерів; недоліки у вихованні; особливості моральних цінностей сім'ї (споживацтво, егоїзм, надмірна критичність); нерівномірний розподіл обов'язків; незадоволені матеріальні потреби; порушення сімейної етики, основними проявами якого є зрада, ревнощі; незадоволені сексуальні потреби; різні погляди на виховання дітей; несправедливе ставлення до родичів партнера.

Умови ефективності статевого виховання. Статеве виховання не можна розглядати як ситуативний процес, упущення в якому можна безболісно компенсувати в майбутньому. Насправді — це системна, копітка, цілеспрямована, надто делікатна робота, яку необхідно починати на ранніх етапах розвитку особистості, вносячи з часом необхідні корективи, збагачуючи її форми і методи. Ефективність статевого виховання залежить від дотримання таких загальних умов:

— початок статевого виховання дітей з дошкільного віку, щоб запобігти формуванню в них викривлених і вульгаризованих уявлень про статеві стосунки між людьми;

— обов'язкове врахування умов сімейного виховання, особистий приклад батьків;

— диференціація змісту, засобів, напрямів виховних впливів на хлопців і дівчат;

— використання реальних прикладів вірного кохання і подружнього життя без зловживання ілюстраціями з творів мистецтва, щоб в учнів не склалося враження, що справжнє кохання, взаємоповага між чоловіком і жінкою, вірність існують тільки в літературі чи в кіно;

— дотримання принципу, за яким готувати учнів до сімейного життя можуть успішно лише компетентні вихователі, чиї життєві принципи не розходяться з декларованими, яким діти довіряють і яких поважають.

Практичне здійснення статевого виховання межує з проблемою обізнаності, відвертості, міри, такту педагога, потребує довірливої атмосфери у класі, аудиторії, у стосунках педагога й учня, не терпить вульгарності, нарочитої скромності, оскільки в епіцентрі його — мотиви високого кохання і буденних обов'язків людини.

Правове виховання

Одним з аспектів усебічного розвитку особистості є **нін** ока правова культура, формування якої забезпечуєть-І и правовим вихованням.

Правове виховання — виховна діяльність закладу освіти, сім'ї, правоохоронних органів, спрямована на формування в молоді правової свідомості, навичок і звичок законослухняності.

Усвідомлення людиною правил співжиття і вимог за-ів, законослухняність її поведінки формуються під пі і **іщвом** спеціальних виховних заходів, у процесі самовиіювання, різноманітних видів діяльності.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») серед пріоритетних напрямів вдосконаленії и виховання передбачає усвідомлення глибокого взаємопв'язку між ідеями свободи, правами людини та її грома-**іннсьскою** відповідальністю. Тому формування правової культури у молодого покоління є одним із найважливіших компонентів основної мети національного виховання.

Потреба активізації правового виховання молоді зумовлена такими факторами:

— розбудова правової держави в Україні супроводжується інтенсивним творенням її правової бази, що потребує своєчасного інформування людей про нові правові акти;

— останнім часом сфера правового регулювання поширилася на підлітків з одинадцятирічного віку (створення Служби у справах неповнолітніх, кримінальної міліції у справах неповнолітніх, спеціальних судів для неповнолітніх), що вимагає відповідної правової компетенції неповнолітніх до досягнення цього віку;

— девальвація моральних та загальнолюдських цінностей, зниження життєвого рівня населення спричинюють поширення кримінальних зразків поведінки, які проникають у молодіжне середовище;

— необхідність подолання правового нігілізму серед усіх верств населення, зокрема серед учнівської і студентської молоді.

Ще одним підтвердженням гостроти цієї проблеми є тенденція випереджаючого зростання злочинності неповнолітніх на фоні загальної злочинності.

Завдання і зміст **правового виховання.** Метою правового виховання молоді є формування в неї правової культури громадянина України, що насамперед передба-

чає свідоме ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених у Конституції України. Важливе значення мають глибока повага до законів і правил людського співіснування, готовність дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активна участь в управлінні державними справами, рішуча боротьба з порушниками законів.

Правове виховання має такі завдання:

— озброєння молодих людей знаннями законів, систематичне інформування їх про актуальні питання права;

— формування правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації;

— прищеплення учням поваги до держави і права;

— вироблення навичок і звичок законослухняності як результату свідомого ставлення до громадянського обов'язку;

— формування в учнів нетерпимості до правопорушень, злочинності, намагання брати посильну участь у боротьбі з ними, здатності протистояти негативним впливам;

— подолання у правовій свідомості помилкових уявлень, що сформувалися під впливом негативних суспільних явищ.

Зміст правового виховання визначають особливості права як нормативно-регулятивного явища, його суспільні функції та значення для управління суспільством. Законодавство України охоплює різні галузі права.^ Серед них чільне місце належить державному праву. Його норми регулюють найважливіші суспільні відносини, що закріплюють основи організації суспільства і правове становище особи, державний устрій. Учні (студенти) обов'язково мають добре знати основний закон України — Конституцію.

Важливу роль у житті громадян відіграє адміністративне право, що регулює організацію і діяльність апарату державного управління. Молодь повинна мати уявлення про органи державного апарату та норми адміністративного права, які охоплюють різноманітні правила: санітарні, протипожежні, дорожнього руху, користування транспортом, поведінки в громадських місцях, військового обліку та багато інших, які стосуються діяльності підприємств, установ, їхніх працівників, поведінки громадян. Якщо людина порушує встановлені правила, її вважають правопорушником і накладають на неї адміністративне стягнення. Коли ж

и г і нопорушником стає неповнолітній, ним опікується Слу-

І у справах неповнолітніх. Вона має право застосовувані до нього різні види покарань — аж до направлення у І ім'ціальну школу чи профтехучилище.

Норми цивільного права визначають відносини між И....<ретними громадянами, між громадянами й органіяціями, між різними організаціями. Згідно з ним діти, нг і дорослі, вважаються правоздатними. Наприклад, вони можуть володіти майном, що їм дісталося в спайне, на них поширюються норми авторського права тощо. Щоправда, не кожна особа, яка має правоздатність, може самостійно здійснювати свої права. Оскільки здатності діяти розумно, правильно розпоряджатися своїм майном, залежно від віку брати на себе різні зобов'язання людина набуває неодночасно, закон передбачає *цивільну дієздатність* — здатність особи чинити потрібні дії для використання своїх прав і обов'язків. Межі дієздатності такі: 15 років — часткова дієздатність; 15—18 — відносна дієздатність; 18 років — повна дієздатність.

У процесі правового виховання учні (студенти) засвоюють також деякі норми трудового права (щодо умов прийняття на роботу, переведення і звільнення з роботи, тривалості робочого дня й часу відпочинку, охорони й оплати праці, моральної та матеріальної відповідальності).

Правове виховання передбачає ознайомлення учнів (студентів) з основними нормами кримінального права. Вони повинні знати, що таке злочин, відповідальність за підготовку і намір злочину, співучасть у злочині, вік кримінальної відповідальності, необхідна оборона, кримінальне покарання, відбування покарання в місцях позбавлення волі, а також усвідомлювати, що жоден злочин не залишається безкарним.

Норми права регулюють також сімейні відносини. Тому необхідно знайомити учнів, студентів з правами і обов'язками подружжя, батьків щодо виховання дітей та ін.

Чільне місце у правовиховній роботі має посідати ознайомлення з основними положеннями екологічного права — про охорону надр, водних ресурсів, повітря, фауни, флори, а також про обов'язки громадянина щодо охорони природи.

Розкриваючи в школі зміст правового виховання, важливо розповісти школярам про Конвенцію про права дитини. Згідно з нею дитиною вважається кожна людська істота до досягнення 18-річного віку.

В основних положеннях цього документа наголошується на тому, що:

— держави-учасниці забезпечують дитині, здатній сформулювати свої погляди, право вільно виражати свої погляди з усіх питань, що її стосуються, причому поглядам дитини приділяється належна увага відповідно до віку і зрілості дитини (ст. 12);

— дитина має право виявляти власну думку; це право включає свободу пошуку, тримання і видачі інформації та ідей будь-якого виду, незалежно від кордонів, в усній, письмовій або друкованій формі, у формі творів мистецтва або за допомогою інших засобів на вибір дитини (ст. 13/1);

— держави-учасниці визначають право дитини на свободу асоціацій і свободу мирних зборів (ст. 15/1);

— жодна дитина не може бути об'єктом довільного чи незаконного втручання в здійснення її права на особисте життя, сімейне життя, недоторканність житла, таємницю кореспонденції або незаконного посягання на її честь і репутацію (ст. 16/1);

— держави-учасниці вживають усіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних і просвітніх заходів із метою захисту дитини від усіх форм фізичного чи психологічного насильства, образи чи зловживання, відсутності піклування чи недбалого ставлення, грубого ставлення чи експлуатації будь-якою іншою особою (ст. 19/1).

Реалізуючи зміст правового виховання, педагогам потрібно вміло координувати процес освоєння учнями, студентами правових знань, набуття ними навичок і звичок законослухняності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей. Слід також сприяти активному використанню прав і свобод.

У правовому вихованні студентської молоді вищі навчальні заклади мають ті самі завдання, що й середня загальноосвітня школа. Водночас можливості правового виховання майбутніх фахівців розширюються за рахунок широкого залучення їх до забезпечення громадського порядку, неформальних об'єднань за правовими інтересами, участі в дослідженні проблем із правничої тематики, шефства над педагогічно занедбаними підлітками і неповнолітніми правопорушниками, які стоять на обліку в Службі у справах неповнолітніх. Окрім того, під час виробничої

Практики майбутні фахівці мають змогу ознайомитися з **іпми** положеннями українського права, які регулюють ІИробничі відносини.

Умови ефективності правового виховання. У праиініому вихованні важливо дотримуватися таких вимог:

— розкривати зміст усіх галузей права, не акцентуюіїі уваги на якійсь одній (наприклад, кримінальному прані), тому що у повсякденному житті людина керується ці повними положеннями всіх галузей права;

— характеризуючи конкретні правові норми, слід показувати їх зв'язок із мораллю, на якій право ґрунтується;

— ілюструючи порушення норм права, не потрібно зловживати негативними прикладами — краще використовувати зразки, які вчать, як потрібно діяти у певній правовій ситуації;

— описуючи факт скоєння злочину, не слід його деталізувати, щоб не викликати бажання його наслідувати; важливо розкрити суть негативного вчинку та викликати його осуд вихованцями;

— залучаючи до виховної роботи працівників правоохоронних органів, потрібно ознайомити їх з особливостями спілкування з молодими людьми відповідних вікових категорій;

— ефективності правовиховної роботи можна досягнути за умови залучення молодої людини до правоохоронної діяльності;

— вирішальним чинником правового виховання молоді є висока правова культура педагога і відповідний правопсихологічний клімат у закладі освіти.

Завдяки правовому вихованню в молодої людини має бути вироблена внутрішня потреба жити і діяти відповідно до норм права, неухильно дотримуватися правил людського співіснування та вимог українських законів.

Антинаркогенне виховання

Великий російський письменник і педагог Лев Толстой (1828—1910) писав, що важко собі уявити, яка щаслива зміна відбулась би в житті, якби люди перестали одурманювати і отруювати себе горілкою. Людство недарма вважає залежність від куріння, алкоголю і наркотиків найне-

4. Орієнтування на авторитет. Бажання стати подібним до людини, яка є для неповнолітнього авторитетом, може бути засобом, за допомогою якого він прагне подолати невпевненість у собі.

5. Бажання продемонструвати свою незалежність. Наркотики можуть стати вираженням протесту проти дій батьків, учителів.

6. Прагнення отримати насолоду, досягнути повного розслаблення, спокою або активізуватися, позбутися емоційних бар'єрів, тобто змінити свій психічний стан.

7. Бажання позбутися болісних переживань. Для неповнолітніх наркотики можуть бути засобом психічного захисту.

Особливої уваги вимагає антинаркогенне виховання студентської молоді, адже понад 70 % юнаків та дівчат звикають до епізодичного вживання алкоголю ще під час навчання в загальноосвітній школі. У 90-х роках XX ст. у свідомості молоді звичною стала психологічна установка на обов'язкове вживання алкоголю в різних життєвих ситуаціях. Це призвело до інтенсифікації вживання алкоголю загалом. Особливе занепокоєння викликає алкоголізація дівчат. До факторів, що спричиняють вживання алкоголю, належать і умови проживання в гуртожитку, наявність власних грошей (стипендія), а також відсутність батьківського контролю та ін. Не меншою проблемою є паління студентів та вживання ними наркотичних речовин.

В антинаркогенній виховній роботі з молоддю важливу роль може відіграти релігія. Віра в Бога сприяє формуванню стійкої світоглядної позиції особистості, вибору правильних життєвих орієнтирів, дає силу протистояти негативному впливу середовища.

^ **Умови ефективності антинаркогенного виховання.** Досвід антинаркогенної виховної роботи у багатьох закладах освіти переконує в тому, що її результативність значною мірою залежить від урахування таких вимог:

— кращих результатів досягають тоді, коли виховна робота в цьому напрямі розпочинається якомога раніше (у дошкільному чи молодшому шкільному віці);

— антинаркогенне виховання слід спрямовувати на усвідомлення учнями недопустимості вживання наркогенних речовин;

— антинаркогенна виховна робота має формувати такі моральні риси особистості, які протидіють вживанню наркогенних речовин (гідність, честь, відповідальність та ін.);

— бесіди на антинаркогенну тематику доцільно проводити в невеликих групах, в атмосфері довіри;

— зміст антинаркогенної виховної роботи передбачає **IOBK**риття негативного впливу цих речовин на всі складо**иі** подського організму, зокрема дитячого, і на всі види **пні**ьності особистості;

— антинаркогенна виховна робота виключає вживання на-111**. і > і** енних речовин педагогами, вихователями, наставниками.

Антинаркогенне виховання здійснюють передусім під ПО вивчення різноманітних предметів, позакласної та по**ні І**удиторної роботи. Воно є одним із напрямів форму - ннння всебічно розвиненої особистості.

Екологічне виховання

Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу для життя людей. Забруднення повітря, водоймищ, ерозія ґрунтів і вирубування лісів у багатьох місцях досягли критичного рівня. Екологічна криза вимагає інтенсивного екологічного виховання підростаючого покоління зокрема і населення загалом.

Екологічне виховання — систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури особистості.

Система екологічного виховання передбачає формування умінь аналізувати явища природи, бережливого ставлення до її багатств як надзвичайно важливого середовища існування людини.

Завдання і зміст екологічного виховання. Основними завданнями екологічного виховання є нагромадження в людини екологічних знань, виховання любові до природи, прагнення берегти і примножувати її багатства та формування вмінь і навичок природоохоронної діяльності.

Зміст екологічного виховання передбачає розкриття сутності світу природи — середовища існування людини, яка повинна бути зацікавлена у збереженні його цілісності, чистоти, гармонії. Індивід має вміти осмислювати екологічні явища і розумно взаємодіяти з природою. Естетичний підхід до природи сприяє формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності.

Любов до природи слід виховувати з раннього дитинства. «Дітей, що не вміють ще ходити, — вважав Г. Ващенко, — треба частіше виносити на свіже повітря, щоб вони могли бачити рідне небо, дерева, квіти, різних тварин. Все це залишається в дитячій душі, осяяне почуттям радості, і покладе основи любові до рідної природи».

Першооснови екологічного мислення закладаються в сім'ї, яка покликана прищепити дітям систему екологічних цінностей, норм поведінки у природному середовищі.

У тісному взаємозв'язку із сім'єю має працювати і дитячий садок. Його завдання — через казки, міфи, ігри розвивати пізнавальні здібності дітей, знайомити їх з елементарними зв'язками живої і неживої природи, впливом людини на природне середовище, завдяки чому в дитини формуватиметься потреба у спілкуванні з природою.

Розпочате в дошкільному віці екологічне виховання триває на всіх етапах навчання у школі. Кожен із них має свою мету, завдання, відповідну віковим особливостям школярів методику.

На першому етапі (молодші школярі) школа забезпечує комплексне вивчення природи і розкриття учням її багатогранних аспектів: естетичного, санітарно-гігієнічного, екологічного, економічного. Діти мають зрозуміти також залежність якості життя і здоров'я від стану довкілля, прагнути поліпшувати його.

На другому (5—7 класи) і третьому (8—9 класи) етапах учні накопичують знання про природні об'єкти, закономірності розвитку та функціонування біологічних систем, аналізують і прогнозують нескладні екологічні ситуації, закріплюють правила поведінки в навколишньому середовищі. Водночас поглиблюються і збагачуються відомості про явища і закони природи, розкриваються причини екологічної кризи та усвідомлюється необхідність збереження природних комплексів (екосистем).

На четвертому етапі (10—12 класи) завершується узагальнення здобутих екологічних знань, здійснюється моделювання простих кризових ситуацій. У навчальні плани включають інтегровані курси різних природничих, екологічних дисциплін.

Шкільний етап екологічного виховання є базою для подальшого поглиблення екологічної освіти та виховання у вузах. Студенти повинні усвідомити цілісність природи Землі, єдність її процесів, зв'язок людини з природою. Вони мають знати, що їхня фахова діяльність, поведінка щодо природи повинні узгоджуватися з її законами. Лише за таких умов у майбутніх фахівців сформується почуття відповідальності за долю природного оточення.

Екологічне виховання має сформувати екологічну культуру людини, для якої характерні різнобічні, глибокі знання про навколишнє середовище (природне і соціальний); екологічний стиль мислення, що передбачає відповідальне ставлення до природи та свого здоров'я; наявність умінь і досвіду вирішення екологічних проблем (насамперед на місцевому рівні); безпосередня участь у природоохоронній роботі, а також здатність передбачати можливі негативні наслідки природоперетворювальної діяльності людини.

Умови ефективності екологічного виховання. Шляхами підвищення екологічної культури молоді й ефективності екологічного виховання є:

— розроблення орієнтовного змісту неперервної екологічної освіти для всіх вікових категорій підростаючого покоління, збільшення ваги екологічних питань як у рамках певних предметів, так і за допомогою налагодження внутрі- та міжпредметних зв'язків;

— створення в закладах освіти відповідної навчально-матеріальної бази: куточків охорони природи, живих куточків та ін.;

— удосконалення форм і методів екологічного виховання, активне залучення вихованців до природоохоронної роботи;

— формування мотивів відповідального ставлення до природи, прагнення глибше пізнати її, примножувати її багатства.

У формуванні екологічної культури провідна роль належить предметам природничого циклу. Однак і гуманітарні предмети передбачають щодо цього широкі можливості.

Трудове виховання

Кожна людина з певного віку розпочинає самостійну трудову діяльність, що потребує відповідної морально-психологічної готовності, сформованої звички працювати, прагнення реалізувати свій потенціал. Вироблення таких установок особистості забезпечує трудове виховання, яке є одним з головних обов'язків сім'ї та школи.

Трудове виховання — процес залучення молоді до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їй виробничого досвіду, розвитку в неї творчого практичного мислення, працьовитості й свідомості людини праці.

Саме в підготовці людини до майбутньої праці вбачав К. Ушинський головне завдання виховання.

Завдання і зміст трудового виховання. Трудове виховання покликане забезпечити вирішення таких завдань:

— психологічна підготовка особистості до праці (усвідомлення соціальної значущості праці, формування прагнення сумлінно і відповідально працювати, дбайливо ставитися до результатів праці тощо);

— практична підготовка до праці (озброєння вихованців необхідними знаннями, вироблення у них умінь і навичок трудової діяльності, виховання основ трудової культури);

— підготовка до свідомого вибору професії.

Важливим аспектом психологічної підготовки підростаючого покоління до праці на сучасному етапі є формування в нього самовідповідальності, розуміння необхідності самому піклуватися про себе. Це сприяє розвитку в характері людини відповідальності, підприємливості, ініціативності, творчого підходу до справи. Коли ці риси, на думку О. Вишневського, «стають характерними для більшості людей, то суспільство має шанс досягнути господарського успіху і добробуту».

Система трудового виховання охоплює навчальну працю, трудове навчання, продуктивну працю, суспільно корисну працю, побутове обслуговування. Усі ці види трудової діяльності взаємопов'язані, але кожен з них відіграє особливу роль у формуванні майбутнього трудівника.

Важливе місце в трудовому вихованні займає *навчальна праця* учнів. К. Ушинський вважав, що навчання є найскладнішим і найважчим видом праці. Навчання формує потрібні трудові якості людини лише за умови, що воно має істотні ознаки праці: усвідомлення поставленої мети, осмислення конкретним індивідом власної ролі в досягненні поставлених завдань, напруження розумових сил, подолання труднощів і перешкод, самоконтроль.

Головна складова системи трудового виховання — *трудове навчання,* що триває від першого класу до закінчення школи. Його зміст визначає навчальна програма з трудового навчання для кожного класу. У молодших класах учні набувають елементарних навичок роботи з папером, картоном, пластиліном, природними матеріалами. Вони беруть участь у вирощуванні сільськогосподарських рослин на пришкільній ділянці, доглядають домашніх тварин, квіти і т. д. У середніх класах діти здобувають знання, опановують уміння і навички з оброблення металу, дерева, основ електротехніки, металознавства, графічної грамоти. У міських школах вивчають технічну і

ній іуіовуючу працю, а в сільських — сільськогосподарську, обслуговуючу і технічну. У старших класах трудове вивчання має професійно орієнтований характер. Профілі трудової підготовки визначають на місці з урахуванням рсб народного господарства і наявної навчально-технічмої виробничої бази.

Складовою системи трудового навчання школярів є також організація їх суспільно корисної праці. За суспільзначущістю її поділяють на продуктивну, суспільно і. присну і побутове обслуговування.

Продуктивна праця спрямована на створення матерігіі.них благ. Виховні можливості продуктивної праці вищ'іяються в таких аспектах:

— працюючи поруч із дорослими, учень прилучається к > лсиття суспільства, набуває життєвого досвіду, досвіду і пілкування у виробничій сфері, навчається ефективних прийомів виробничої діяльності;

— виготовляючи продукцію власними руками, шкоп і р відчуває, що він на щось здатний, у нього з'являється впевненість у собі, а добре зроблена річ приносить естетичне задоволення;

— плата за роботу переконує учня в значущості його праці, самостійно зароблені гроші вчать ощадливості, раціональної організації власного життя, сприяють формуванню вміння співвідносити задоволення потреб із реальними можливостями;

— продуктивна праця вдосконалює трудові вміння і павички, привчає до трудових зусиль, розвиває суспільну активність, волю й такі важливі риси характеру, як дисциплінованість, відповідальність, ініціативність, точність і старанність.

Суспільно корисна праця учнів пов'язана зі збиранням макулатури, лікарських рослин, дарів лісу, участю в ремонті шкільних приміщень, наданням допомоги ветеранам війни і праці, хворим і людям похилого віку тощо. Виховна цінність суспільно корисної праці полягає в тому, що школярі вчаться безкорисливо робити добрі справи, усвідомлюють необхідність поєднання суспільних та особистих інтересів, міцніє їх почуття обов'язку перед іншими людьми.

Побутове обслуговування в школі передбачає підтримання учнями порядку і чистоти в класах, шкільних майстернях, місцях відпочинку, на шкільному подвір'ї. Вони вчаться працювати й цінувати працю дорослих, руками яких зведено шкільну будівлю, виготовлено меблі й навчальне обладнання, у них розвивається дбайливе став-

лення до створеного. Роботу із самообслуговування учні мають виконувати і вдома (прибирання ліжка, чищення одягу і взуття, допомога старшим у прибиранні квартири, приготуванні їжі та ін.). Одна з форм такої праці — чергування учнів у класі та в школі, виконання різних організаторських функцій у класному і загальношкільному колективі.

Відповідно до вимог Державного стандарту, замість традиційного «Трудового навчання» розпочато створення принципово нового навчального предмета технокультурного спрямування для 5—9 класів загальноосвітньої школи. Його метою є забезпечення учням можливостей для оволодіння знаннями про способи і засоби перетворення навколишньої дійсності, використання в практичній діяльності знань, здобутих під час вивчення загальноосвітніх предметів. Важливість цього предмета обумовлена тим, що перетворювальна діяльність людини пронизує весь її життєвий простір: побут, розваги, навчання, виробничу сферу, управління. Вона визначає місце людини в природі й суспільстві, межі її втручання у природні процеси. Центральне місце в знаннях про перетворювальну діяльність повинна зайняти техніка, яка забезпечує взаємозв'язок усіх видів культури (трудової, правової, моральної, художньої тощо).

Оновлений зміст трудового навчання буде особистісно орієнтований. Свідченням цього є назви змістових ліній Державного стандарту: людина в технічному середовищі; технологічна діяльність людини; соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; графічна культура людини; людина й інформаційна діяльність; проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Професійна орієнтація. Органічною частиною виховної роботи, важливим етапом психологічної та практичної підготовки учнів до трудової діяльності є їх правильна професійна орієнтація.

Професійна орієнтація — система організації та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні і психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування у них уміння аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку.

Профорієнтація покликана вирішувати такі завдання:

— ознайомлювати учнів з різними видами професій та вимогами до їх носіїв;

— виховувати в молоді спрямованість на самопізнання і власну активність як основу професійного самовианачення;

— формувати вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією;

— розвивати професійно значущі якості особистості.

Профорієнтаційна робота складається з таких компонентів, як професійне інформування, професійна діагностика, професійне консультування, професійний відбір, професійна адаптація.

Професійне інформування — система виховної роботи, що передбачає ознайомлення учнів із різними професіями; зі змістом трудової діяльності в кожній із них; із вимогами, які ці професії висувають до людини, а також із тим, де ними можна оволодіти. Завдяки професійному інформуванню учні займають активну профорієнтаційну позицію, що відповідає суб'єктивним та об'єктивним умовам вільного, свідомого професійного самовизначення особистості.

Професійна діагностика — система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих рис і якостей.

Професійне консультування — надання особистості на основі її вивчення науково обґрунтованої допомоги щодо найоптимальніших для неї напрямів і засобів професійного самовизначення. Воно передбачає також навчання учнів прийомам оцінювання власних якостей, щоб установити свою фахову відповідність. Педагоги консультують і батьків учнів, щоб вони змогли надати дітям допомогу в обранні майбутньої професії.

Професійний відбір — система роботи, спрямована на надання допомоги учневі у визначенні й виборі конкретної професії на основі виявлення й оцінки його загальних і спеціальних здібностей, інтересів, потреб і об'єктивних умов професійної підготовки й працевлаштування. Професійний відбір також здійснюють навчальні заклади, до яких вступають випускники, або установи, які приймають їх на роботу.

Професійна адаптація — процес пристосування людини до професійної діяльності, її умов, досягнення бажаної продуктивності праці й відповідності між професійними намірами, інтересами, якостями особистості та

лення до створеного. Роботу із самообслуговування учні мають виконувати і вдома (прибирання ліжка, чищення одягу і взуття, допомога старшим у прибиранні квартири, приготуванні їжі та ін.). Одна з форм такої праці — чергування учнів у класі та в школі, виконання різних організаторських функцій у класному і загальношкільному колективі.

Відповідно до вимог Державного стандарту, замість традиційного «Трудового навчання» розпочато створення принципово нового навчального предмета технокультурного спрямування для 5—**9** класів загальноосвітньої школи. Його метою є забезпечення учням можливостей для оволодіння знаннями про способи і засоби перетворення навколишньої дійсності, використання в практичній діяльності знань, здобутих під час вивчення загальноосвітніх предметів. Важливість цього предмета обумовлена тим, що перетворювальна діяльність людини пронизує весь її життєвий простір: побут, розваги, навчання, виробничу сферу, управління. Вона визначає місце людини в природі й суспільстві, межі її втручання у природні процеси. Центральне місце в знаннях про перетворювальну діяльність повинна зайняти техніка, яка забезпечує взаємозв'язок усіх видів культури (трудової, правової, моральної, художньої тощо).

Оновлений зміст трудового навчання буде особистісно орієнтований. Свідченням цього є назви змістових ліній Державного стандарту: людина в технічному середовищі; технологічна діяльність людини; соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; графічна культура людини; людина й інформаційна діяльність; проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Професійна орієнтація. Органічною частиною виховної роботи, важливим етапом психологічної та практичної підготовки учнів до трудової діяльності є їх правильна професійна орієнтація.

Професійна орієнтація — система організації та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні і психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування у них уміння аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку.

Профорієнтація покликана вирішувати такі завдання:

— ознайомлювати учнів з різними видами професій та вимогами до їх носіїв;

— виховувати в молоді спрямованість на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення;

— формувати вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, Складати на цій основі реальний план оволодіння професією;

— розвивати професійно значущі якості особистості.

Профорієнтаційна робота складається з таких компонентів, як професійне інформування, професійна діагностика, професійне консультування, професійний відбір, професійна адаптація.

Професійне інформування — система виховної роботи, що передбачає ознайомлення учнів із різними професіями; зі змістом трудової діяльності в кожній із них; із вимогами, які ці професії висувають до людини, а також із тим, де ними можна оволодіти. Завдяки професійному інформуванню учні займають активну профорієнтаційну позицію, що відповідає суб'єктивним та об'єктивним умовам вільного, свідомого професійного самовизначення особистості.

Професійна діагностика — система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих рис і якостей.

Професійне консультування — надання особистості на основі її вивчення науково обґрунтованої допомоги щодо найоптимальніших для неї напрямів і засобів професійного самовизначення. Воно передбачає також навчання учнів прийомам оцінювання власних якостей, щоб установити свою фахову відповідність. Педагоги консультують і батьків учнів, щоб вони змогли надати дітям допомогу в обранні майбутньої професії.

Професійний відбір — система роботи, спрямована на надання допомоги учневі у визначенні й виборі конкретної професії на основі виявлення й оцінки його загальних і спеціальних здібностей, інтересів, потреб і об'єктивних умов професійної підготовки й працевлаштування. Професійний відбір також здійснюють навчальні заклади, до яких вступають випускники, або установи, які приймають їх на роботу.

Професійна адаптація — процес пристосування людини до професійної діяльності, її умов, досягнення бажаної продуктивності праці й відповідності між професійними намірами, інтересами, якостями особистості та

вимогами до діяльності. Здійснюється тоді, коли людина уже обрала професію і перебуває на стадії оволодіння нею.

Під час орієнтації учнів на конкретний фах слід запобігати таким можливим помилкам:

— поділу професій на «престижні» й «непрестижні»;

— ототожненню навчального предмета з професією;

— перенесенню ставлення до людини — представники професії — на саму професію;

— невдалому вибору професії під чиїмось впливом;

— застарілим уявленням про характер праці у сфері матеріального виробництва.

У професійному орієнтуванні використовують різноманітні форми: екскурсії на виробництво, зустрічі з фахівцями, вечори-диспути, конференції, факультативи. Важливо при цьому знати і враховувати як індивідуальні нахили, здібності учнів, так і потреби суспільства.

Успішність професійного самовизначення старшокласників значною мірою залежить від сформованості в них ціннісних орієнтацій, ідеалів у певній професійній галузі. Згідно з методикою визначення професійних ідеалів, яка ґрунтується на принципах пізнавальної і творчої самореалізації особистості, кожен учень протягом року обирає власний ідеал творчої самореалізації, готує міні-урок для однокласників. Під час проведення уроку він повинен:

1. Визначити, про яку сферу професійної діяльності йтиметься.

2. Пояснити зв'язок своїх інтересів з ідеалом професіонала: чому обрана саме ця особистість, чим вона здається привабливою, близькою.

3. Стисло розповісти про найцікавіші події із життя обраного професіонала.

4. Акцентувати увагу на тому, як ця творча особистість прийшла до свого винаходу, написання твору, досягла успіху у своїй діяльності тощо.

5. Продемонструвати найбільш вражаючий фрагмент твору або винаходу (поставити музичний запис, накреслити на дошці схему пристрою, продемонструвати репродукцію картини тощо).

6. Дати творче завдання для всіх учнів класу (провести гру, відгадати загадку, таємницю, кросворд тощо).

7. Відповісти на поставлені учнями запитання.

8. Отримати оцінку.

< Щіпка за підготовлений та проведений урок виставляє учнями і вчителем спільно. Вона має враховувати індивідуальність обраної учнем особистості професійній орієнтації, рівень підготовленості матеріалу, вміння донести матеріал до слухачів, цікавість творчих завдань, запитань тощо.

Методика визначення професійних ідеалів активізує мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворюючі, операційно-результативні та емоційно-почуттєві компоненти діяльнісного виміру особистості.

В умовах вищого навчального закладу трудове виховання покликане поєднуватися з професійним вихованням, метою якого є формування у студентів поваги до обраної професії, вироблення необхідних для неї рис, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Умови ефективності трудового виховання. Для того щоб праця стала ефективним засобом трудового виховання, вона повинна бути педагогічно доцільно організованою. Про педагогічну доцільність трудового виховання свідчать такі чинники:

— цілеспрямованість: вихованці мають розуміти мету роботи, що їм належить виконати, знати, якими будуть її результати;

— зв'язок із навчальною діяльністю;

— усвідомлення того, що виховна ефективність праці зростає за умови, коли вихованці є її організаторами, а не лише виконавцями;

— доступність конкретних заходів. Ускладнюватися за методами виконання і збільшуватися за обсягом вони можуть з набуттям школярами (студентами) трудового досвіду, адже непосильна праця породжує невпевненість у власних силах, небажання виконувати її;

— ґрунтування на наукових засадах (порядок на робочому місці, ефективне використання робочого часу, раціональних прийомів праці, економне витрачання матеріалів, електроенергії, естетичний вигляд виробу, дотримання особистої гігієни й техніки безпеки тощо);

— колективний характер. За такої умови формуються товариські взаємини, дух співробітництва, взаємодопомоги, здатність до спільних трудових зусиль;

— орієнтація на формування в молоді любові до праці, стимулювання відчуття радості від неї.

Про ефективність трудового виховання свідчать сформованість у молодої людини потреби у праці, відчуття нею радості від праці, усвідомлення її доцільності як найважливішого засобу реалізації своїх знань, умінь, людської сутності.

Економічне виховання

З трудовим вихованням тісно пов'язане економічне виховання, яке є важливим чинником підготовки особистості до повноцінного життя у ринковому середовищі.

Економічне виховання — організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної культури особистості.

Економічна культура особистості означає гармонійне поєднання у ній фізичних, розумових, організаторських здібностей, високого рівня освіти і кваліфікації, потреби у вільній, творчій праці, поліпшення її умов, зростання матеріальних і духовних потреб. Проблема економічної культури особистості пов'язана з усвідомленням її провідною продуктивною силою суспільного виробництва.

Завдання і зміст економічного виховання. Економічне виховання покликане вирішувати такі завдання:

— ознайомлення молоді із законами ринкової економіки, шляхами підвищення її ефективності, вдосконалення виробничих відносин, системою і методами управління виробництвом;

— формування здатності до економічного мислення, вміння оволодівати новими методами і прийомами праці;

— виховання почуття і рис ефективного господаря;

— розвиток здорових матеріальних потреб, умінь розпоряджатися грошима.

У сфері особистого життя економічна діяльність передбачає:

— планування та організацію особистого бюджету, доходів та витрат сім'ї;

— економічно обгрунтоване оцінювання товарів, які купуються для особистих потреб, їх раціональне використання;

— раціональне ставлення до свого здоров'я, режиму і способу життя.

Окрім того, кожен громадянин повинен дбайливо ставитися до природи, активно протидіяти безгосподарництву щодо природних ресурсів, а також вивчати й осмислювати економічну політику своєї держави, по можливості брати участь на неї.

Зміст економічного виховання молоді обирають, орієнтуючись на формування в неї моральних та ділових якостей, необхідних для майбутньої трудової діяльності. Це суспільна активність, підприємливість, ініціативність, відповідальність, господарське ставлення до особистого та суспільного добра. Важливе значення має розвиток раціональних інтелектуальних здібностей, прагнення працювати рентабельно, оновлювати технологічні процеси і обладнання, підвищувати продуктивність праці, якість продукції, досягти особистого успіху і добробуту.

Суб'єктом економічної діяльності людина виступає і як майбутній фахівець, і як приватна особа (в сім'ї). Як майбутній підприємець вона має оволодіти такими економічними вміннями: планувати й організовувати свою працю; виконувати свої професійні обов'язки, трудові завдання згідно зі встановленими економічними та іншими нормативами; оцінювати результати своєї праці за відповідними критеріями, шукати шляхи для підвищення її ефективності.

• Державний стандарт загальної середньої освіти. «Економіка» пропонує поетапний підхід до економічної освіти та виховання учнів загальноосвітньої школи, що передбачає послідовність і безперервність економічної освіти та виховання школярів від першого класу до закінчення школи. У 11 класі відповідно до навчального плану учні вивчають окремий предмет «Основи економічних знань».

Економічне виховання студентів покликане формувати в майбутніх спеціалістів економічне мислення; виховувати раціональні потреби; розвивати фахові здібності, дисциплінованість, підприємливість; озброювати методами економічного аналізу; прищеплювати вміння співвідносити свої потреби з матеріальними можливостями; свідомо ставитися до обраної професії та знаходити своє місце в умовах ринкової економіки; виховувати бережливе ставлення до природних ресурсів.

У процесі економічного виховання важливо формувати в молоді здорові матеріальні потреби. Однак при цьому вони мають гармонійно поєднуватися з духовними.

Умови ефективності економічного виховання. Ефективна економічна підготовка підростаючого покоління вимагає:

— високого рівня економічної компетенції керівників та педагогів закладів освіти, батьків;

- залучення молоді до суспільно корисної, продуктивної праці, яка супроводжується засвоєнням знань з економіки й організації виробництва, як у процесі самої праці, так і на уроках, факультативах, під час екскурсій і краєзнавчих пошуків;

— прищеплення учням (студентам) умінь раціонально вести домашнє господарство, економити матеріальні цінності й час;

— дотримання економії як у сфері матеріального виробництва, так і в сфері обслуговування.

Критеріями ефективності економічного виховання є висока економічна свідомість особистості, культура її економічного мислення та економічної поведінки, які реалізуються у знанні й розумінні економічних законів, закономірностей економічного буття суспільства, тенденцій їх розвитку, свідомому виборі сфери застосування себе як продуктивної сили з максимальною користю для себе і суспільства.

Естетичне виховання

Всебічно розвинена особистість є надзвичайно чутливою до краси, гармонії, благородства. І своєю діяльністю вона прагне утверджувати їх. Саме на формуванні таких якостей особистості зосереджене естетичне виховання.

Естетичне виховання — формування в особистості здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності.

Спрямоване воно на формування в людини гуманістичних якостей, здатності відчувати і розуміти красу, жити за її законами.

Завдання і зміст естетичного виховання. Естетичне виховання покликане ознайомити людину із загальними закономірностями художнього освоєння дійсності, сутністю і формами відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, роллю мистецтва в розвитку суспільства.

Серед найголовніших завдань естетичного виховання виокремлюють:

— формування естетичних понять, поглядів, переконань, здатностей розуміти прекрасне, правильно естетично оцінювати факти, явища, процеси;

— виховання естетичних почуттів, уміння отримувати **ній** (...ду від сприймання прекрасного в навколишній дій-< Пості та мистецтві;

— формування потреби і здатності створювати пре-**II**« в житті та мистецтві на основі розвитку власних і норчих здібностей, опанування знань і практичних умінь І пгнному виді мистецтва.

У естетичному вихованні молоді використовують різ-ИІ джерела прекрасного: образотворче мистецтво, музику, ніературу, театр, кіно, архітектуру тощо. Так, під час **і** прийняття картини або скульптури дитина не лише пізнає світ, а й фантазує, формує, «домальовує» подумки нчіражене, бачить на картині події, образи, характери. Чіільне місце посідає також музика, яка, відображаючи дійсніїгь за допомогою мелодій, інтонацій, тембру, впливає на гмоційно-почуттєву сферу людини, її поведінку. Важливим джерелом є й художня література. Головним виразником естетики в літературі є слово. На думку К. Ушингі.кого, слово як засіб вираження в літературному творі набуває подвійної художньої сили. Словесний образ має іце й понятійну основу і сприймається насамперед розумом. Тому література — важливий засіб розвитку інтелекту учнів. Цінність театру, кіно, телебачення, естради, цирку як засобів естетичного виховання у тому, що вони поєднують у собі елементи багатьох видів мистецтва: літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю. Повинна стати предметом обговорення з естетичних позицій і діяльність школярів: гідні вчинки учнів, їх успіхи в навчанні, праці, спортивній, громадській, художній діяльності. Учитель має показати дитині красу природи в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ. Предметом захоплення повинні стати також героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість. Важливим засобом естетичного виховання може слугувати дизайн шкільних приміщень, оформлення класу.

Особливим фактором естетичного виховання є природа. Як зауважував В. Сухомлинський, розглядаючи квітку чи окрему пелюстку, крильце метелика чи пушинку тополі, дитина не повинна забувати глобальну істину: природа — це єдине ціле, якому притаманна гармонія взаємозв'язків і залежностей, яке є джерелом і суттю життя.

Естетичне виховання зорієнтоване на формування естетичної свідомості та естетичної поведінки особистості.

Естетична свідомість — одна з форм суспільної свідомості, що реалізується через художньо-емоційне освоєння дійсності у формі естетичних почуттів, переживань, оцінок, смаків, ідеалів.

Естетичні почуття є особливими почуттями насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне у навколишній дійсності та творах мистецтва.

Естетичний смак є здатністю людини правильно оцінити прекрасне, відрізняти прекрасне від потворного.

Естетичний ідеал — уявлення людини про прекрасне в абсолютному його вираженні.

Естетична свідомість, естетичні почуття, смаки, ідеали, переживання тощо, взаємодіючи між собою, зумовлюють *естетичну поведінку,* яка є втіленням прекрасного у конкретних вчинках людини.

Умови ефективності естетичного виховання. Ефективність естетичного виховання молоді визначають такі чинники:

— створення в навчальному закладі естетично привабливої обстановки (оформлення навчальних кабінетів, аудиторій, місць відпочинку);

— звернення у виховній роботі з молоддю до народних традицій і обрядів;

— висока естетична культура різноманітних виховних заходів;

— широке залучення учнів та студентів до гуртків художньої самодіяльності, участі їх у конкурсах та олімпіадах естетичного напряму;

— висока естетична культура вихователів і вихованців у зовнішньому вигляді й у стосунках.

Ефективність естетичного виховання забезпечується також взаємодією закладів освіти, культури, сім'ї, засобів масової інформації, культурними традиціями соціуму тощо.

Фізичне виховання

Однією з найважливіших передумов гармонійності, повноцінного життя, самореалізації особистості є її здоров'я. Недаремно досі не втратило своєї значущості давнє латинське прислів'я «Здоровий дух у здоровому тілі». Са-

мі! на формування здорової, фізично повноцінної особис-**гості** спрямоване фізичне виховання.

Фізичне виховання — система соціально-педагогічних заходів, спрямована на зміцнення здоров'я та загартовування організму, гармонійний розвиток функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь.

Реалізується фізичне виховання в єдності з розумовим, моральним, трудовим, естетичним вихованням.

Завдання і зміст фізичного виховання. Фізичне виховання має своєю метою зміцнення здоров'я і загартовування організму молодої людини, сприяння фізичному розвитку **та** підвищенню працездатності. Конкретно фізичне виховання спрямоване на формування, вдосконалення рухових яко-**стей** (швидкості, сили, витривалості, гнучкості, спритності), стійкого інтересу до систематичних занять фізичними вправами, прищеплення гігієнічних навичок.

Шкільна програма з фізичного виховання визначає його зміст:

— теоретичні відомості із загальної гігієни та гігієни фізичних вправ, необхідні для самостійних занять фізичними вправами;

— гімнастичні вправи, що сприяють загальному фізичному розвитку учнів;

— легка атлетика;

— рухливі ігри, розраховані на розвиток в учнів кмітливості, спритності, швидкості дій, виховання колективізму, дисциплінованості;

— спортивні ігри;

— лижна підготовка;

— кросова і ковзанярська підготовка;

— плавання.

У фізичному вихованні використовують фізичні, природні та гігієнічні чинники.

До фізичних відносять спеціально організовані й свідомо виконувані рухові дії (гімнастику, ігри, туризм). Останнім часом набули популярності різні системи єдиноборств — як українські, коріння яких сягає козацької доби, так і східні.

Природні чинники — це сонце, повітря, вода, що посилюють оздоровчий вплив фізичних вправ на учнів.

До гігієнічних чинників належать гігієнічне забезпечення фізкультурних занять, раціональний режим навчальної праці, відпочинку, харчування, сну та ін.

Умови ефективності фізичного виховання. За даними епідеміологічних досліджень 1998 **р.,** здоровими **МО-**

жна вважати лише 27 % дітей дошкільного віку. Усього 65 % дітей і 60 % підлітків фізично гармонійно розвинені. У м. Києві, наприклад, половина учнів старших класів за станом здоров'я має ускладнення щодо вибору професії, а серед випускників шкіл не менше половини є непридатними або частково придатними до військової служби. Тому нині слід докорінно змінити усталені погляди на фізкультуру, фізичний стан людини, красу людського тіла як на щось другорядне, меншовартісне. Учитель власним прикладом повинен демонструвати важливість фізкультури, здорового способу життя, доводити свою прихильність до спорту, жити ним. Конче необхідно розвантажити навчальні програми. Йдеться про значне скорочення інформативного навчання з таким розрахунком, щоб загальна кількість навчальних предметів становила 4—7 у початкових класах і 10—12 у старших, як це характерно для європейських шкіл. Робочий тиждень у цьому разі не перевищуватиме 24—30 годин, включаючи виконання домашніх завдань. За цих умов може бути збільшено час на заняття фізичною культурою. Необхідно відмовитися від традиційних форм і режиму діяльності на уроці. Адже постійне сидіння за партою дуже шкідливе для здоров'я дитини.

Потрібен також перегляд концепцій і методики викладання фізкультури в школі. Слід подумати, чи варто фізкультуру взагалі вважати навчальним предметом в академічному сенсі. Це — форма активного відпочинку, вона має працювати на здоров'я, виховання і задоволення фізіологічних потреб людини.

Педагогічно продумана система фізичного виховання в шкільному житті сприятиме як оздоровленню підростаючих поколінь, так і комплексному підходу до здійснення морального, трудового й естетичного виховання.

Пильної уваги вимагає фізичне виховання студентів. Дослідження свідчать, що їх рухова активність триває приблизно 15 хв. на день, хоча гігієнічна норма — 2 год.

Фізкультурно-спортивна робота у вузі має відповідати індивідуальним і колективним запитам студентів і, крім традиційних, повинна передбачати нові форми (йога, аеробіка, ушу, шейпінг та ін.), застосування на заняттях технічних засобів і тренувального обладнання, використання музичного супроводу, кінофільмів тощо.

Прилученню учнів до фізкультури і спорту сприяють запровадження у школах уроку футболу, організаційна робота в цьому напрямі Федерації футболу України (ФФУ) тп Міністерства освіти і науки України.

Зміст кожного напряму виховання реалізується передусім у процесі розкриття змісту навчальних предметів. Особливу роль при цьому відіграють дисципліни, то за змістом є ідентичними певному напряму виховання: курс «Основи держави і права» — правовому вихованню, «Основи економічних знань» — економічному, трудове навчання — трудовому, фізкультура — фізичному, уроки музики і співів, літератури — естетичному вихованню.

Великі можливості для різнобічного виховання має поза-класна та позааудиторна виховна робота (гуртки, об'єднання, вечори тощо). Підбираючи форми і методи виховної роботи, педагоги мають враховувати вікові та індивідуальні особливості молодих людей, їх інтереси, здібності. Залучення їх до різних видів діяльності певного напряму виховної роботи дає змогу формувати в них практичні уміння в конкретній галузі.

Сучасна зарубіжна педагогіка про мету виховання

Більшість представників сучасної зарубіжної педагогіки мету виховання вбачає в адаптації людини до умов постіндустріального суспільства з урахуванням конкуренції на макро- та мікрорівнях. Водночас беруться до уваги глобальні проблеми.

Педагогіка неопозитивізму метою виховання вважає підготовку індивіда, здатного включитися в систему індустріального виробництва, яке функціонує як добре налагоджений механізм.

Педагогіка прагматизму мету виховання особистості вбачає у пристосуванні її до життя, у підготовці практиків, що вміють робити кар'єру, будувати свій бізнес.

Педагогіка екзистенціалізму передбачає створення умов для самореалізації особистості, зокрема індивідуалізацію навчання, що дає змогу реалізувати природні задатки людини.

Гуманістична педагогіка, на противагу педагогіці неопозитивізму, ставить за мету виховання гуманіста, формування в особистості високих моральних якостей, уміння спілкуватися, розуміти себе й інших людей. Сучасна особистість, гадають її представники, має вміти виживати, об'єднуючись із іншими людьми заради захисту життя на Землі. Ця педагогі-

чна течія сформувалась як протест проти негативних наслідків стрімкого розвитку техніки, зменшення природних ресурсів, забруднення води, грунту, атмосфери.

Більшість напрямів зарубіжної педагогіки сходяться на тому, що виховання покликане також формувати законослухняну особистість, яка поважає закони і норми моралі демократичного суспільства, знає свої права і обов'язки та відповідально ставиться до їх виконання.

Залежно від засадничих принципів досягнення мети виховання пропонуються методи вирішення окремих проблем. Так, американська система морального виховання спирається на суверенність людської особистості, що діє за власним добрим спонуканням. Ця позиція потребує високої майстерності педагога, який повинен допомогти вихованцеві відчути себе впевненою у власних силах людиною. Значна увага приділяється і формуванню характеру. У більшості держав із традиційним демократичним устроєм зусилля педагогів зосереджено на тому, щоб молодь зрозуміла значущість громадянських прав і свобод. Навчальним планом школи передбачено відповідні предмети, які роз'яснюють конституційні права і свободи громадян, вчать користуватися ними.

Багато зусиль докладають педагоги і для прищеплення почуття патріотизму. Наприклад, в елементарній школі США обов'язковою є щоденна церемонія клятви державному прапору, що висить у кожному класі над дошкою. Перед початком занять діти встають, прикладають руку до серця, дивлячись на прапор, клянуться бути вірними «прапору, уряду, державі».

Цікавий досвід американських шкіл щодо дисциплінування учнів. Учителі та учні на загальних зборах приймають кодекс честі — звід правил, які всі учні зобов'язуються виконувати. У ньому сказано, як слід поводитися і працювати в бібліотеці, на спортивному майданчику, в залі під час розваг. Правила поведінки публікують у довіднику школи й вручають кожному учневі. Доводять їх і до відома батьків. Учнівський патруль стежить за порядком під час перерв, у їдальні, на спортивних майданчиках, на прилеглій до школи території.

Японські підлітки навчаються взаємоповаги у школі групової поведінки. Для цього їх залучають до групових бесід, під час яких кожен зобов'язаний відкриватися перед іншими і пояснювати причини своїх учинків. Конфлікти між собою діти уладнують, як правило, самі. Вчи-

ни, втручається тільки у вирішення найскладніших питні., інколи до цього залучають і батьківську раду класу.

Великого значення у школах Японії надають трудовому вихованню. Учнів навчають бути старанними, вміти **іпіііолегливо** працювати в колективі й виявляти повагу ІО керівництва. Мета школи — підготувати вихованців до майбутньої кар'єри, озброївши їх основними знаннями про професії, корисні суспільству. Учні самотужки обираіотт. навчальні курси, що найбільше відповідають запланованому професійному шляху.

Заслуговує на увагу і зарубіжний досвід виховної роботи у вищих навчальних закладах. Так, у Негевеському університеті (Ізраїль) створена студентська асоціація, яка **е** позаполітичною організацією. Представники студентів входять до складу багатьох університетських органів: Ради директорів, Виконавчого комітету, Сенату. В університеті проводять різноманітні культурні заходи: лекції, концерти, кінофільми, театральні постановки. У гуртожитках студенти мають змогу займатися хоровим співом, народ**ними** танцями і т. ін., підготувати черговий номер газети • Барабан». На добровільних засадах вони беруть участь у різних соціальних проектах, зокрема допомагають дітям із проблемних сімей. Спортивний центр університету має гімнастичний зал, шість тенісних кортів і два басейни. Діють клуби гандболу, волейболу, шахмат і плавання. Студентські команди представляють університет у різних змаганнях.

Запитання. Завдання

1. Проаналізуйте вплив гуманітарних і природничих знань на формування світогляду молоді.

2. Як може поєднуватися всебічний розвиток особистості та розвиток здібностей до певного виду діяльності?

3. Чи можливий всебічний розвиток особистості людини в умовах інтенсивного зростання потоку інформації? Чи вважаєте ви себе всебічно розвиненою людиною?

4. Доведіть необхідність дотримання у виховному процесі взаємозв'язку між напрямами виховання.

5. Доведіть необхідність єдності та взаємозв'язку у формуванні моральної свідомості й поведінки.

6. Розкрийте вплив трудової діяльності на інтелектуальний розвиток особистості школяра.

7. На прикладі виховної роботи однієї зі шкіл виявіть, яким напрямам змісту виховання надається перевага і чому. Чи виправданий такий підхід із педагогічної точки зору?

8. Наведіть факти взаємовпливу фізичного виховання та інших напрямів всебічного розвитку особистості.

Література

Алексюк А. М. Дидактика вищої школи. — К., 1988.
Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1992.
Вишневський О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. — Львів, 1996.
Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. — М., 1979.
Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: Збірник документів. — Ч. **І.** — К., 1998.
Кабалевский Д. В. Воспитание ума и сердца. — М., 1989.
Концепція безперервної системи національного виховання. — К., 1994.
Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні (проект)/ Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — К., 1995. — № 14.
Кравець В. П. Психологія сімейного життя. — Тернопіль, 1995.
Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання// Макаренко А. С. Твори: У 7-ми т. — К., 1954. — Т. 5.
Неменский П. М. Мудрость красоты. — М., 1981.
Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Методичні рекомендації. — К., 1996.
Писарчук Е. А., Кухта А. М. Екологічне виховання учнів. — К., 1984.
Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді/ За ред. В. В. Рибалки. — Київ — Тернопіль, 2000.
Сидоренко В. Як опанувати техносферу, ергосферу, інфосферу?// Освіта. — 2004. — № 16. — 24—31 берез.
Слепкань З. **П.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К., 2000.
Соловейчик С. Педагогика для всех. — М., 1989.
Сухомлинський В. О. Роль переконань у формуванні духовного обличчя особистості// Сухомлинський В. 0. Вибрані твори: У 5-ти т. — Т. 2.
Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання// Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К., 1983. — Т. 1.
Фіцула М. М. Антиалкогольна робота в школі. — К., 1981.
Фіцула М. М. Правове виховання учнів. — К„ 1997.
Шпак О. Т. Економічне виховання учнів. — К., 1985.
Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. — Мюнхен — Тернопіль, 1992.

3.4. Методи і форми виховання

Виховання як цілеспрямований процес здійснюється певними шляхами, тобто методами, і набуває різних форм. Методи і форми виховання відіграють важливу роль у вихованні особистості.

Методи виховання

Виховання як цілеспрямований процес формування особистості здійснюється за допомогою різних методів.

Метод виховання — спосіб взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування у вихованців певних поглядів, переконань, а також навичок і звичок поведінки.

Виховний вплив методів виховання посилюється за умови використання відповідних прийомів виховання.

Прийом виховання — частина, елемент методу виховання, необхідний для ефективнішого застосування методу в конкретній ситуації.

Крім методів і прийомів, у виховній роботі використовують засоби виховання.

Засіб виховання — вид суспільної діяльності, який може впливати на особистість у певному напрямі.

До засобів виховання відносять працю, мистецтво, засоби масової інформації, шкільний режим та ін.

Методи виховання поділяють на загальні (їх застосовують у всіх напрямах виховання) і часткові (використовують переважно в одному з них — правовому, економічному тощо).

Залежно від функцій, які виконують методи виховання у формуванні особистості, їх поділяють на такі групи: методи формування свідомості, методи формування суспільної поведінки, методи стимулювання діяльності й поведінки, методи контролю й аналізу ефективності виховання.

Методи формування свідомості. Це методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю з метою формування поглядів і переконань.

До них належать словесні методи: бесіда, лекція, диспут і метод прикладу.

Бесіда. Особливість її полягає в тому, що педагог, спираючись на наявні в учнів, студентів знання, моральні, етичні норми, підводить їх до розуміння, освоєння нових.

Успішне проведення бесіди забезпечує дотримання таких умов:

— обґрунтування актуальності теми;
— формулювання питань, які спонукали б до розмови;
— спрямування розмови в належному напрямі;
— залучення вихованців до оцінювання подій, учинків, явищ суспільного життя і на цій основі формування у них відповідного ставлення до дійсності, до своїх громадських і моральних обов'язків;
— підсумовування розмови, прийняття конкретної раціональної програми дій для втілення її у життя.

Бесіда буває фронтальною або індивідуальною.

Фронтальну бесіду проводять з усім класом (групою) на будь-яку тему: політичну, моральну, правову, статеву, естетичну та ін. Однак особливі труднощі виникають тоді, коли доводиться переконувати людей у помилковості їхніх поглядів і переконань, неправильності поведінки. Для цього необхідно володіти різними прийомами, що сприяють підвищенню ефективності фронтальної бесіди. Наприклад, певною мірою погоджуючись із думкою підопічних, з'ясовують слабкі й суперечливі місця в їх позиції, що насправді є спростуванням її. Розмова при цьому може відбуватися за такою логікою: «Я з вами згоден, але як бути, коли...». Слід продумати запитання, якими можна спонукати особистість до самостійних пошуків відповіді на суперечливі судження. Аргументи педагога мають бути неспростовними.

Особливо складною для педагога є ***індивідуальна бесіда,*** мета якої полягає в тому, щоб викликати співрозмовника на відвертість. Педагог повинен дбати про те, щоб проголошувані ним моральні сентенції не тільки були усвідомлені, а й пропущені через внутрішній світ особистості, тобто пережиті. Без використання переконливих прикладів цього не досягти. Одночасно вихованець повинен відчути, що педагог є союзником, щиро прагне допомогти йому і знає, як досягти цього.

Якщо в бесіді йтиметься про порушення правил поведінки, її не починають із докорів, повідомлення про покарання. Доцільно спочатку з'ясувати причини порушення, мотиви негативного вчинку, щоб правильно визначити міру педагогічного впливу.

Недосвідчені педагоги дуже часто індивідуальну бесіду зводять до розвінчання негативних учинків. Більше користі приносить бесіда, якщо її розпочинають з аргументованого розкриття суті вчинку, щоб особистість, яка здійснила його, сама усвідомила його аморальність.

Лекція. Як послідовний, систематичний виклад певної проблеми вона може мати епізодичний характер чи належати до певного тематичного циклу, кінолекторію. Використовують її в середніх і старших класах, студентських колективах.

Для успіху лекції важливо продумати її композиційну побудову, дібрати переконливі аргументи, необхідні для оцінювання подій і фактів. Мова лектора має бути жвавою, емоційною. Для підтримання уваги слухачів використовують спеціальні психологічні прийоми.

Теоретичні положення лекції розкривають у тісному її імгмозв'язку з практикою, із життям колективу, що дає імогу встановити довірливий контакт лектора з аудиторі- • ю. Найскладнішим моментом лекції є відповіді на запитання студентів. Характер останніх може бути різним: • і'оеовно уточнення фактів, оцінки лектором певного явища, його думки з приводу якоїсь проблеми, гострі запитання! полемічного характеру. Лектор не повинен ухилятися під відповідей на запитання, оскільки це може бути підстава хибного тлумачення певного факту або нерозуміння його взагалі.

Диспут. Як метод формування свідомості особистості передбачає вільний, невимушений обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють.

Під час диспуту його учасники відстоюють свою позицію, переконуються в правильності чи помилковості своїх поглядів. Тут розкриваються їх ерудиція, культура мовлення, розвивається логічне мислення.

Тематику диспуту підбирають із таким розрахунком, щоб спонукати його учасників до роздумів над серйозними світоглядними питаннями — про мету життя, справжні щастя, обов'язок людини перед суспільством. На диспуті можна обговорювати й факт із життя групи, класу, виробничого колективу, літературний твір, газетну чи журнальну статтю, певну актуальну проблему. Обираючи тему диспуту, необхідно попередньо з'ясувати, наскільки його учасники обізнані з нею.

Питання диспуту повинні викликати інтерес, примушувати задумуватися над суттю проблеми, сприяти формуванню власного ставлення до неї. При цьому створюють атмосферу невимушеності: всі повинні почувати себе рівними, ніхто не має права повчати і ображатися, виступи мають бути відвертими й аргументованими. Метою диспуту є не прийняття остаточних рішень, а створення можливостей для самостійного аналізу його учасниками проблеми, аргументація власних поглядів, спростування хибних аргументів інших.

Приклад. Його використовують для конкретизації певного теоретичного твердження, доведення істинності певної моральної норми. Він є переконливим аргументом і часто спонукає до наслідування. Інтенсивність виховного впливу прикладу зумовлена його наочністю і конкретністю. Чим ближчий і зрозуміліший він, тим більша його виховна сила.

Використання прикладу у вихованні вимагає враховувати вікові й індивідуальні особливості молоді. Так, підлітки й учні старших класів уже не наслідують сліпо приклад, а критично ставляться до нього. Однак за браком життєвого досвіду іноді прикладом вважають зовсім не те, що гідне наслідування.

Виховання на позитивному прикладі не можна зводити до називання позитивних героїв художніх творів, кінофільмів, кращих учнів (студентів) тощо. Необхідно образно показати позитивні якості конкретної особистості, щоб викликати захоплення ними, прагнення їх наслідувати.

Негативні приклади використовують, зокрема, у правовому, антинаркогенному вихованні, намагаючись продемонструвати недоцільність наслідування певних явищ. До прийомів виховання на негативному прикладі належать:

— громадський осуд негативних проявів;

— пояснення сутності негативного;

— протиставлення аморальним учинкам кращих зразків високоморальної поведінки;

— показ на конкретних прикладах наслідків аморальної (асоціальної) поведінки;

— залучення вихованців до боротьби з проявами зла.

Дбаючи про формування свідомості особистості, необхідно під час формулювання конкретних світоглядних понять, обговорення поглядів і переконань враховувати наявні погляди вихованців на життя. Намагаючись переконати їх, слід впливати не тільки на розум, а й на емоційну сферу, наводити близькі й зрозумілі приклади, домагатися, щоб молода людина не тільки розуміла почуте, а й погоджувалася з ним. Надзвичайно важливим чинником при цьому є переконаність, такт, майстерність самого педагога.

Методи формування суспільної поведінки. Ці методи передбачають організацію діяльності вихованців та формування досвіду суспільної поведінки. До них належать вимога, громадська думка, вправляння, привчання, доручення, створення виховуючих ситуацій.

Вимога. Вимога не тільки впливає на свідомість, вона активізує вольові якості, перебудовує мотиваційну і почуттєву сферу діяльності в позитивному напрямі, сприяє формуванню позитивних навичок поведінки.

Педагогічна вимога — педагогічний вплив на свідомість вихованця з метою спонукати його до позитивної діяльності або гальмувати його дії та вчинки, що мають негативний характер.

Вимога повинна бути доцільною, зрозумілою і посильною. Для цього роз'яснюють її суть, переконують у її необхідності, в користі від її виконання. Водночас необхідно домогтися позитивної реакції на вимогу, щоб бути впевненим: колектив підтримає педагога, позитивно вплине на учня (студента), якщо він чомусь не захоче її виконувати. Якщо педагоги ігнорують думку колективу, колектив може не зважати на те, що хтось не виконує вимогу.

Рівень вихованості весь час змінюється. Відповідно повинні зростати вимоги. Якщо особистість заохочувати ва ті самі показники в навчанні, праці та поведінці, не підвищуючи до неї вимог, вона може зупинитися на досягнутому. Педагогічна вимога має випереджати розвиток особистості.

Вимога повинна бути справедливою. Усвідомлення особистістю її справедливості є підставою для її реалізації- Дріб'язкова, формальна вимога або така, що сприймається як особиста примха педагога, втрачає своє виховне значення, оцінюється як несправедливість.

Ефективність вимоги залежить і від її чіткості, лаконічності, коли добре зрозуміло, де, в якому обсязі, до якого часу, якими засобами і кому саме треба її виконати. Така вимога виховує персональну відповідальність, дисциплінує. Якщо ж вимога поставлена нечітко, непереконливо, неконкретно, то і виконання її буде безвідповідальним.

Вимоги можуть стосуватися всіх сфер життя і діяльності особистості. Не можна, наприклад, поширювати вимогу чистоти і порядку тільки на клас, а про майстерню забувати. Тому необхідно виробити єдині вимоги, що сприяє формуванню єдиних навичок і звичок поведінки. Щоденне дотримання таких вимог всіма членами колективу створює сприятливу морально-психологічну атмосферу, підвищує ефективність виховного процесу.

Вимога приносить виховну користь, якщо вона є систематичною і послідовною. Це спонукає до постійного дотримання правил поведінки незалежно від наявності чи відсутності контролю за нею.

Вимога може бути сформульована прямо й опосередковано.

На початку роботи педагога з колективом, коли до нього ще не звикли, а також не відома ще стимульована вимогою діяльність, найефективнішою є ***пряма вимога.*** Вона має бути чітко сформульована і висловлена спокійним, упевненим тоном, який не викликає заперечень.

З розвитком колективу, поглибленням стосунків педагога з вихованцями, появою у них негативного чи пози-

тивного ставлення до організації педагогічної діяльн
використовують різні форми *опосередкованої вимоги.*

Опосередковані вимоги поділяють на позитивні, ноііїї ральні, негативні.

Позитивна вимога. Вона виражає позитивне **стани** м ня педагога до вихованця (прохання, довір'я, **схваленії** я і

Вимогу у формі *прохання* ставлять за хороших взаі мин між педагогом і вихованцями. В таких умовах вихо. ванцю здається, що він виконує прохання за власним **ба** жанням. **Така** вимога привчає до ввічливості, взаємодоио моги, піклування **про** інших.

Вимогу, **яка** виражає *довір'я,* застосовують у формі різ - доручень, що дають вихованцю змогу відчути повагу до **ні.**о го з боку педагога, думкою **якого** він дорожить. Цінуючи **цю** повагу, вихованець **сам** проймається повагою до педагога, **І** йому **стає** незручно не виконати це доручення-вимогу.

Вимогу у формі *схвалення* використовують у тих падках, коли вихованець домігся певних успіхів. Похвали ж педагога спонукає його до поліпшення діяльності, сприяє появі відчуття задоволення від результатів цієї діяльності, почуття власної гідності.

Нейтральна вимога. Вона не виявляє чіткого **ставлен**ня вихователя до підопічних, але базується на ставленні вихованця до стимульованої діяльності (натяк, умовна **ви мога,** вимога в ігровій формі та ін.).

Вимогу у формі *натяку* застосовують здебільшого тоді, коли для одержання бажаного результату потрібен незначний виховний вплив. Ним **може** бути **жарт,** докір, погляд або **жест,** звернений до одного чи кількох членів колективу.

Вимогу у формі *умови* ставлять вихованцям тоді, **коли** для виконання бажаної для них діяльності їм необхідно **спо**чатку зробити щось інше. При цьому види діяльності так поєднують, щоб вони випливали один з одного, щоб між ними був зрозумілий зв**'язок** («поліпшиш навчання — будеш грати в оркестрі»). Використовуючи цю форму вимоги, не слід цікаву для вихованців справу перетворювати на підкуп.

Вимога в *ігровій формі.* її використовують за потреби виконати не дуже привабливе завдання (збирання металобрухту, макулатури та ін.). Педагог організовує цю роботу як змагання між групами чи класами, **яке** захоплює **саме** по собі.

Негативна вимога. Своїм змістом і формою вираження вона демонструє негативне ставлення педагога до діяльності вихованця, до прояву його негативних моральних якостей (недовір'я, осуд, погрози).

Вимога у формі *недовір'я* полягає в тому, що педагог угукає підопічного від певного виду діяльності, тому що Ивн проігнорував або незадовільно виконав свої обов'язки. Ефективність такої вимоги залежить від авторитету нгдагога і від того, наскільки вихованець дорожить його ІВВІр'ям, цим видом діяльності.

Вимога у формі *осуду* виявляється в негативній оцінці педагогом конкретних дій підопічного і розрахована на попередження небажаних учинків та стимулювання позиІ інших. Осуджувати можна наодинці або у присутності копі'їстиву. Це може бути докір, закид, гнів чи обурення.

Найбільш різкою формою вимоги є *погроза.* Підопічному повідомляють, що при невиконанні розпорядження до нього буде вжито серйозних виховних заходів. Погроза має бути обґрунтованою, у разі невиконання вимоги погрозу слід виконати.

Громадська думка. Як метод виховання за своєю сутністю вона є колективною вимогою. Адже, обговорюючи вчинок конкретної особистості, колектив прагне, щоб та усвідомила свою провину. При цьому аналізувати чи критикувати треба не особистість, а вчинок, його шкідливість для колективу, суспільства й самого порушника. Розмова має бути такою, щоб людина самостійно вказала причину допущеного огріху. Під час обговорення обов'язково визначають шляхи подолання недоліків. За допомогою громадської думки людину легше переконати в хибності поглядів чи в неналежній поведінці, ніж в індивідуальній бесіді: вона бачить, як реагують товариші, колеги на поради педагога, керівника і членів колективу, пересвідчується, що її погляди ніхто не підтримує, і починає прислухатися до порад. Тому, організувавши обговорення поведінки, досвідчений педагог уникає надмірного втручання в розмову. Коли колектив сам дає оцінку й ухвалює рішення, людина сприймає це серйозніше, оскільки переконується, що ніхто не налаштовував колектив проти неї, її товариші мають власну думку.

Вихователь повинен формувати громадську думку заздалегідь, а не тоді, коли треба обговорити певний учинок. Успішності цього процесу сприяють єдність педагогічних вимог, чітка система самоврядування, систематична робота з учнівським активом. Важливу роль відіграють і стимулювання учнів до висловлювання власної думки, колективний аналіз конфліктних ситуацій та їх вирішення, привчання критично оцінювати думки і явища, аргументовано обстоювати власну думку.

Вправляння. За своєю суттю вправляння передбачає створення умов для формування і закріплення позитивних форм поведінки особистості.

До цього методу формування суспільної поведінки людини доводиться вдаватися протягом усього життя, найчастіше, звичайно, у молодому віці. У школі, наприклад, учневі щоденно доводиться вправлятися у виконанні розпорядку дня, дотриманні шкільного режиму, в навчальній і трудовій діяльності. Якщо у кожній сфері життя особистості вимоги будуть досить суворими, змушуватимуть її чітко виконувати свої обов'язки, вона щоденно вправлятиметься у позитивній поведінці, у неї з'являться відповідні навички і звички.

Важко придумати заздалегідь вправи, які можна було б рекомендувати педагогу на всі випадки життя. Підбір їх має бути вдумливим, творчим. При цьому педагог повинен обґрунтовувати підопічному необхідність вправляння, дбати про його доступність, систематичність, оптимальність для формування певних навичок і вмінь.

Привчання. Цей метод виховання особливо ефективний у виховній роботі зі шкільною молоддю. Адже не завжди є змога і потреба очікувати моменту, коли учень свідомо виконуватиме вимоги шкільного режиму. Він повинен це робити з першого дня перебування у школі. Лише згодом дитина усвідомить їх правильність, справедливість і необхідність. Отже, правильна поведінка учня формуватиметься в конкретних ситуаціях шкільного життя.

Доручення. Як метод виховання також має своєю метою вправляння дитини в позитивних діях і вчинках. Для цього педагог чи учнівський колектив дає учню завдання, виконання якого вимагає певних дій або вчинків.

Використання цього методу вимагає врахування індивідуальних особливостей особистості. Передусім доручення підбирають із таким розрахунком, щоб його виконання сприяло розвитку ще не сформованих якостей. Наприклад, неорганізованим корисно давати завдання підготувати і провести захід, який вимагає самостійності, ініціативи, зібраності.

Одержавши доручення, підопічний повинен усвідомити його важливість, значення для колективу і для себе. Саме це і сприяє формуванню серйозного ставлення до нього, а також необхідних умінь, навичок.

Доручення має бути посильним: нескладне виховує самовпевненість, непосильне — підриває віру в свої сили. Педагог повинен не тільки визначити саме доручення, а й допомогти його виконати.

Доручення можуть мати постійний або епізодичний характер. Постійні доручення доцільно давати людям, які вже мають необхідний досвід їх виконання, а також розвинуте почуття відповідальності. Доручення з часом доцільно ускладнювати за змістом і методикою його виконання.

Ефективність доручення як методу виховання значною мірою залежить від організації контролю за його виконанням. Відсутність контролю породжує безвідповідальність. Контроль може мати індивідуальний характер (з боку педагога) або здійснюватися у формі звіту на зборах колективу чи засіданні його активу. Виконання доручень слід оцінювати.

Створення виховуючих ситуацій. Беручи за критерій особливість впливу на поведінку підопічних, прийоми створення виховуючих ситуацій поділяють на дві групи: творчі й гальмівні.

До творчих прийомів належать вияв доброти, уваги і піклування; вияв умінь і переваг учителя; активізація прихованих думок і почуттів; зміцнення віри учнів у власні сили; довір'я; залучення до цікавої діяльності.

Позитивні наслідки в індивідуальній виховній роботі дає *вияв до вихованців доброти, уваги і піклування.* Він викликає почуття вдячності, створює атмосферу взаємної поваги і довір'я. Теплі почуття до педагога чи товаришів згодом поширюються і на інших людей.

Створення виховуючих ситуацій, у яких *виявляються уміння і переваги вчителя,* можливе у роботі з людьми різних вікових категорій. Найкраще їх можна проаналізувати, вдаючись до шкільної практики. Кожен учень, як правило, захоплюється певною галуззю знань. Якщо педагог не тільки виявляє уміння і знання у цій галузі, а й залучає до її опанування вихованця, то це викликає в нього захоплення, піднімає в його очах авторитет педагога.

Жодна людина не байдужа до свого місця в колективі. Однак кожна переживає своє становище по-своєму, нерідко приховуючи свої думки і почуття. Спостереження за її поведінкою, розмови з нею дають змогу виявити, чим вона особливо дорожить. Створена відповідно педагогічна ситуація, що *активізує приховані думки і почуття,* дає змогу формувати позитивні риси особистості.

Інколи молода людина втрачає віру у власні сили, заявляє, що у неї нічого не вийде, вона нездібна. Особливо поширені ці настрої в ранньому дитинстві. Такі діти часто байдужі до зауважень, оцінок учителів. Вони почувають себе неповноцінними, стають пасивними. У цих випадках

дуже важливо мобілізувати їх здібності, *зміцнити віру у власні сили.* Для цього створюють таку педагогічну ситуацію, в якій особистість могла б у чому-небудь виявити себе, переконатися, що вона на щось здатна. Досвідчені педагоги так намагаються організувати процес навчання, щоб учень міг упоратися із завданням, а товариші помітили його перші успіхи. Упевнившись у своїх силах, помітивши інтерес до себе і відчувши повагу товаришів, він починає вірити в свої сили, прагне поводитися краще. У нього також пробуджується почуття власної гідності.

Прийом *довір'я* базується на вірі в те, що в кожній людині є щось хороше, на що можна опертися і досягти вагомих успіхів.

В індивідуальній роботі використовують і прийом *залучення до цікавої діяльності.* Вона захоплює вихованця, у ній він «забуває» свої погані потяги, в нього народжуються хороші прагнення, виявляються позитивні якості.

До гальмівних прийомів створення виховуючих ситуацій відносять паралельну педагогічну дію, удавану байдужість, осуд, наказ, попередження, обурення, ласкавий докір, натяк, іронію, вибух.

А. Макаренко часто користувався прийомом *паралельної педагогічної дії,* який він тлумачив як непрямий вплив на вихованця через колектив. При цьому подолання негативної риси характеру чи поведінки здійснюється не шляхом безпосереднього звернення до учня, а через вплив на нього колективу. Педагог виступає у такому випадку з претензіями до колективу і вимагає від нього відповідати за поведінку його членів. Після цього колектив має засудити негідний вчинок одного з учнів, який, у свою чергу, повинен відреагувати на вимоги колективу.

Суть прийому *удаваної байдужості* полягає в тому, що педагог завдяки своїй витримці робить вигляд, що нічого не помітив, і продовжує почату роботу. Вихованець здивований, що на його витівку не реагують, його задум провалюється, і усвідомлює недоречність такої поведінки. За таких обставин не залишається нічого, як відмовитися від задуму навмисне порушувати дисципліну.

Одним з дієвих прийомів реагування є *осуд* негативних учинків, поглядів і переконань. Педагоги або члени колективу на зборах або наодинці критикують осіб, які поводяться негідно. Пережите при цьому почуття сорому спонукає їх у майбутньому стримувати себе і не допускати подібних учинків, виховує почуття відповідальності за свою поведінку.

Прийом *наказу* виражається категоричною вимогою вчителя, який розраховує на безумовне його виконання. Наказуючи, вчитель підкоряє своїй волі волю вихованця, тому наказ має бути чітко сформульованим і безальтернативним. Наказ часто використовують, коли потрібно не тільки організувати, а й скоригувати поведінку учня.

За допомогою прийому *попередження* вихователь розкриває неприємні наслідки певних дій, які обов'язково проявляються, якщо не виправити поведінки. Суть його полягає в тому, що вихователь викликає в учня хвилювання і бажання уникнути таких наслідків. У попередженні, окрім змісту слів, звернених до вихованця, важливу роль відіграє тон вихователя — серйозний, переконливий, інколи погрозливий. Вихователь має добре знати, що може вплинути на учня: виклик батьків до школи, обговорення поведінки на зборах учнів класу тощо.

Прийом *обурення* доцільний, якщо підопічний допустив негативний учинок. Обурюючись, вихователь одночасно розкриває негідність учинку, викликаючи сором і бажання виправитися. Прояв обурення має містити й елементи переконання: аргументи педагога, його схвильованість примушують підопічного критично глянути на свою поведінку.

Педагогічний прийом *ласкавого докору* характеризується тим, що розмова з винуватцем ведеться приязно. Такий тон дає змогу вихованцю бути відвертішим, довірливіше ставитися до педагога, викликає бажання виправитися.

У певних випадках вихователь не карає вихованця, який вчинив неправильно, і ставиться до нього так, ніби нічого не трапилося. Вдаючись до *натяку,* він створює умови, за яких підопічний сам усвідомлює свою вину. Застосування цього прийому передбачає розповідь у присутності винуватця про хороший учинок самого вихователя, інших осіб, тобто контрастний за змістом із його власним. Така розповідь і слугує натяком на його провину.

Прийом *іронії* полягає в доброзичливому висміюванні недоліків винуватців без приниження їх гідності. Його особливістю є створення педагогічної обстановки, в якій порушника ставлять у смішне становище перед товаришами. Почуття незручності й сорому, які в цей час його переповнюють, спонукають долати недоліки, через які він став смішним.

А. Макаренко використовував педагогічний *прийом вибуху.* Суть його полягає у створенні такої педагогічної обстановки, за якої швидко і докорінно перебудовується

особистість. При цьому важливу роль відіграє те, що підопічний потрапляє у таку штучно створену ситуацію раптово. Інтенсивні психологічні зміни можуть відбутися тільки в педагогічній обстановці, що може викликати нові сильні почуття. Педагогу необхідно добре знати вихованця, щоб вплинути на його почуття (радість, смуток, сором, гнів тощо), щоб він по-новому оцінив себе, переконався у необхідності поводитись інакше.

Методи стимулювання діяльності й **поведінки.** Ці методи виконують функції регулювання, коригування і стимулювання поведінки і діяльності вихованців. До них належать змагання, заохочення і покарання.

Змагання. Постаючи як конкуренція, боротьба за існування, воно є рушійною силою розвитку. Змагання відзначається гласністю, об'єктивним порівнянням підсумків, організовує, згуртовує колектив, спрямовує на досягнення успіхів, учить перемагати. У його результатах відображається вся багатогранність життя школи, вузу. Змагання змушує тих, хто відстає, підніматися до рівня передових, а передових надихає на нові успіхи.

Ефективність змагання залежить від того, наскільки воно відповідає прагненню особистості до здорового суперництва, самоутвердження, від обізнаності учасників з його умовами, контрольованості та гласності результатів. Не менш важливе використання матеріальних і моральних стимулів.

Заохочення. В основі його схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення.

Найчастіше з метою заохочення використовують подяку, вміщення портрета на дошці пошани, нагородження грамотою, цінним подарунком та ін.

Досвід показує, що не всяке заохочення активізує процес виховання. Воно має виховну силу тільки за певних умов. Передусім важливо своєчасно помітити появу позитивних зрушень у поведінці особистості, в ставленні до навчання, праці. Корисно похвалити підопічного, коли він ще не досяг серйозних успіхів, але вже виявляє прагнення до цього. Відзначаючи хоча б ледь помітні зміни на краще, невеликі перемоги учня над собою, педагог пробуджує в ньому бажання й далі вдосконалюватися, стимулює повторення подібних учинків. Якщо ж вихователь пройде мимо перших перемог підопічного, не побачить його старань, це може негативно позначитись на всьому процесі його виховання.

Виховна сила заохочення «авансом» особливо виявляється стосовно тих, кого взагалі рідко або ніколи не заохочують, хто не переживав відчуття радості від похвали. Однак заохоченням «авансом» зловживати не можна. Воно теж має бути заслуженим. При цьому враховують не тільки результати діяльності, а й сумлінність, час, витрачений на роботу, кількість зусиль. Зважають і на те, що одній людині певна справа дається легко, іншій — набагато важче.

Покарання. За своєю суттю — це несхвалення, осуд негативних дій та вчинків з метою їх припинення або недопущення в майбутньому.

Покарання, як і заохочення, слід використовувати тільки як виховний засіб. До порушників правил поведінки, дисципліни, режиму праці застосовують такі покарання: догана, усне зауваження, зауваження у щоденнику, зниження оцінки за поведінку. Найбільше покарання — виключення порушника зі школи — здійснюється за систематичні аморальні вчинки або правопорушення (злодійство, хуліганство тощо).

Покарання може бути пов'язане з накладанням додаткових обов'язків; з позбавленням або обмеженням певних прав, а також моральним осудженням.

Воно повинно викликати переживання, почуття вини, збуджувати докори совісті та прагнення змінити поведінку; зміцнювати почуття відповідальності за свою поведінку, дисциплінованість, несприйнятливість до негативного, здатність протистояти негідним бажанням.

Виховна ефективність заохочення і покарання підвищується, коли вони сприймаються як справедливі, що зобов'язує педагога враховувати міру провини. До них не слід вдаватися часто, за необхідності можна поступово посилювати їх. Але обов'язково покарання повинні мати гуманний характер.

Методи контролю й **аналізу ефективності виховання.** Завдання їх полягає у з'ясуванні результативності конкретних виховних заходів, виховної роботи в конкретному колективі загалом. До них належать такі методи науково-педагогічного дослідження, як педагогічне спостереження, бесіда, опитування (анкетне, усне), педагогічний експеримент, аналіз результатів діяльності учня.

Який би метод педагог не використовував, він повинен бути елементом конкретної програми вивчення підопічного чи колективу.

Особистість формується і виявляє свої риси в різних видах діяльності. При цьому чим свідомішою, активнішою та цілеспрямованішою буде її діяльність, тим повніше і достовірніше виявлятимуться її якості.

Поведінка людини залежить не тільки від її особистісних якостей, а й від характеру стосунків із колективом, особливостей життя колективу. Тому педагог має знати специфіку його впливу на особистість підопічного та його можливі реакції на цей вплив.

Особистість вихованця і сам колектив постійно розвиваються. Дослідження цих змін має практичне значення для подальшої виховної роботи, зокрема для правильного прогнозування її змісту і добору методів, форм виховного впливу. Наприклад, протягом років навчання учень може побувати в різних класах та школах. Однак процес його вивчення має тривати всюди. І кожен новий вихователь, перш ніж продовжити вивчення і виховання такого учня, має встановити, що було зроблено до нього.

Відомості про учня чи колектив, отримані за допомогою одного методу, для достовірності і об'єктивності потребують перевірки іншими методами. Усім учасникам виховного процесу важливо також обмінюватися даними.

Вивчення і виховання здійснюються одночасно, взаємодоповнюючи одне одного. Прийом чи метод вивчення особистості може бути водночас прийомом чи методом виховання (бесіда, доручення тощо). Аналіз реагування особистості (колективу) на певний виховний вплив допомагає підібрати адекватні його способи.

Форми організації виховного процесу

У виховному процесі використовують масові, групові та індивідуальні форми його організації.

Масові форми виховної роботи. До масових форм організації виховної роботи належать тематичний вечір, вечір запитань і відповідей, конференція, тиждень певного навчального предмета, зустріч із видатними людьми, огляд, конкурс, олімпіада, туристичний похід, фестиваль, виставка тощо. Найпоширеніші з них — читацька конференція, тематичний вечір та вечір запитань і відповідей.

Читацька конференція. Будучи важливим засобом пропаганди художньої та наукової літератури, вона допомагає глибше зрозуміти зміст та образи твору, особливості мови та стилю, навчитися відрізняти головне від другорядного, прищеплює літературно-естетичні смаки.

Види і тематика читацьких конференцій різноманітні: вони можуть проводитися на матеріалі однієї або кількох праць, бути присвяченими творчості письменника або конкретній літературній чи науковій проблемі. Вибір теми визначається завданнями морального й естетичного виховання, характером навчального матеріалу і віковими особливостями підопічних.

Залежно від типу конференції та індивідуальних особливостей читацького колективу визначають її структуру й форми проведення. Так, у 5—7 класах читацька конференція наближається до бесіди, під час якої учні висловлюють своє ставлення до героїв, їх учинків, читають напам'ять уривки з книги, а після цього ставлять інсценівки або переглядають діафільм, кінофільм. У 8—12 класах читачі виступають із доповідями, повідомленнями, в яких дають моральну оцінку рисам, якостям і вчинкам героїв книг, творам загалом, аналізують їх художні особливості та недоліки, роблять висновки про їх виховне та освітнє значення.

Студенти порушують глибинні аспекти значимих проблем, претендуючи на самостійний аналіз, науково обгрунтовані висновки.

Тематичний вечір. Найчастіше буває суспільно-політичним (присвяченим державним святам, пам'ятним датам, політичним подіям) або патріотичним (приуроченим до історичних дат).

Цінність тематичного вечора полягає насамперед у тому, що в його підготовці та проведенні беруть участь самі учні, студенти. Обираючи тему, запрошуючи гостей, оформлюючи приміщення, готуючи книжкову виставку чи номер художньої самодіяльності, відшукуючи кінофільми тощо, вони мають змогу виявити свою ініціативу, самостійність, ерудованість.

Вечір запитань і відповідей. Це цікавий, динамічний спосіб роз'яснення учням різноманітних питань внутрішньої політики України, міжнародного життя, виробництва, науки, техніки, культури, спорту, побуту тощо.

На тематичних вечорах і вечорах запитань і відповідей використовують різні методи і засоби впливу на школярів: виступи запрошених гостей, демонстрування кінофільмів, художню самодіяльність. Все це дає можливість зробити вечори цікавими, виховну інформацію дохідливою, переконливою, насиченою яскравими прикладами з життя.

Як правило, такі вечори підопічні готують самостійно: пишуть оголошення про майбутній вечір, виготовляють скриньку для збирання запитань, зошит для записування запитань та пропозицій, оформлюють приміщення, книжкові вітрини, добирають кінофільми, готують номери художньої самодіяльності.

Групові форми виховної роботи. До цих форм належать політінформація, година класного керівника, куратора, гурток художньої самодіяльності, випускання стінної газети, похід, екскурсія.

Політична інформація. Вона може бути оглядовою або тематичною.

Оглядова політінформація — коротке доступне повідомлення про найважливіші події в Україні та за кордоном. *Тематичну політінформацію* присвячують висвітленню одного або кількох актуальних питань політичного, економічного, культурного чи наукового життя України або світової спільноти.

Година класного керівника. Це важливий засіб формування наукового світогляду і моральної поведінки школярів.

Тематику таких виховних заходів розробляє класний керівник, ураховуючи особливості класу. Це може бути бесіда про етичні проблеми, лекція, диспут, усний журнал, зустріч із цікавою людиною, обговорення книги та ін. Останню годину місяця доцільно присвячувати підбиттю підсумків навчально-виховної роботи класу.

До підготовки виховного заходу класний керівник може залучати й учнів, що позитивно впливає на них. Тему виховного заходу доцільно визначати заздалегідь, розподіливши між вихованцями завдання по збиранню і підготовці наочності, запропонувавши прочитати певну літературу, підготувати запитання, зібрати місцевий матеріал (цифри, факти, спогади тощо).

Гурток художньої самодіяльності. Його цінність полягає в тому, що мистецтво зближує людей, пробуджує почуття відповідальності, сприяє формуванню вміння колективно переживати успіхи і невдачі. Участь у його роботі дає змогу виявити свої здібності, розумно провести вільний час. Учасники гуртка художньої самодіяльності краще відчувають красу мистецтва і природи, людських відносин, більше цікавляться книгами.

Стінна газета. Стінні газети бувають загальношкільними (факультетськими, вузівськими), класними (навчальної групи), предметними, сатиричними та ін. Завдяки їм вдається формувати громадську думку, спрямовувати її у конструктивне русло.

До випуску стінгазети важливо залучати якомога більше школярів (студентів) — через роботу в редакційній колегії, кореспондентській мережі. Активна участь у підготовці стінної газети формує чесність, правдивість,

принциповість, уміння аналізувати і давати оцінку фактам і явищам, критично ставитися до власних і чужих учинків.

У процесі підготовки і проведення виховних заходів (політінформації, години класного керівника та ін.) використовують матеріали періодичної преси, радіо- і телепередач, художніх фільмів, книг.

Похід. Є цікавою формою виховання. Особливо захоплюючими є походи по історичних місцях нашого народу. Зібрані під час походів і зустрічей матеріали оформляють у книги й альбоми.

Екскурсія. Є ефективним виховним заходом, що дає змогу організувати спостереження і вивчення різних предметів і явищ у природних умовах. З екскурсією можна піти на природу, на підприємство, в установу, до музею, на виставку. Методика підготовки і проведення виховної і навчальної екскурсій однакові. Однак виховна екскурсія має насамперед виховні цілі. Так, під час екскурсії на підприємство здійснюють трудове, економічне виховання та профорієнтацію, у військову частину — військово-патріотичне виховання.

Індивідуальні форми виховної роботи. Необхідною умовою успішної індивідуальної виховної роботи є вивчення індивідуальних особливостей учнів, студентів. Початком індивідуальної виховної роботи має бути встановлення щирих, доброзичливих стосунків. Зробити це часом нелегко, оскільки індивіди, які потребують найбільше уваги, нерідко не довіряють педагогам. Велике значення при цьому має авторитет вихователя, його знання психології особистості, уміння швидко орієнтуватися в ситуації, передбачати наслідки своїх педагогічних впливів.

Індивідуальна виховна робота має бути систематичною і послідовною. Вона повинна включати не тільки бесіди з вихованцями з приводу допущених ними негативних учинків, а й профілактичні розмови та інші заходи.

Обов'язково також визначити місце кожного вихованця серед його товаришів, стиль взаємин із ними, його ставлення до громадської думки колективу і ставлення колективу до нього, його поведінки. Це дасть змогу використовувати виховні можливості колективу в індивідуальній роботі з конкретним вихованцем.

Необхідно передбачити і координування впливів педагогів, батьків і колективу. Така координація здійснюється завдяки обміну думками та аналізу результатів виховного впливу.

В індивідуальній виховній роботі використовують різноманітні форми, зорієнтовані на розкриття і розвиток здібностей особистості. Це може бути колекціонування, спортивні, мистецькі заняття, різні види технічного аматорства тощо.

Людина виховується внаслідок дії сукупності різноманітних заходів і впливів. Будь-який метод, засіб, що використовують ізольовано, відірвано від системи виховних впливів, не досягає виховної мети. Адже, на думку А. Макаренка, вирішальною є не логіка певного методу, а логіка і дія всієї системи засобів, гармонійно організованих.

Тому всі методи і форми виховання взаємопов'язані та взаємозумовлені. Жодний із них не може бути універсальним засобом впливу на особистість, на формування її якостей, яким би досконалим він не був.

Запитання. Завдання

1. Доведіть взаємозумовленість і взаємозв'язок різних методів і форм виховання.
2. Які методи і форми виховання є найважливішими в роботі класного керівника? Чому?
3. За яких умов використання певних методів і форм виховання може бути успішним?
4. Проаналізуйте взаємозв'язок між масовими, груповими й індивідуальними формами виховної роботи.
5. Які прийоми індивідуального виховного впливу найчастіше зустрічаються в роботі викладачів вищого навчального закладу?
6. Пригадайте, які заохочення і покарання вчителі застосовували до вас під час навчання у школі і який виховний ефект вони мали.

Література

Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. — К., 1998.
Коротов З. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. — М„ 1983.
Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия. — М., 1972.
Слепкань З. П. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К., 2000.
Суходольська Л. **В., Фіцула М. М.** Методика виховної роботи. — Тернопіль, 1989.

3.5. Суспільні інститути виховання

У кожному суспільстві формуються певні типи соціальних взаємодій, які узгоджено діють за певними правилами і є обов'язковими для соціальних спільнот. Такими є *суспільні інститути* — відносно стійкі моделі поведінки людей і організацій, що історично склалися у певній сфері життєдіяльності суспільства. Тобто інститути охоплюють певну сукупність людей, установ, покликаних вирішувати важливі суспільні завдання. Наприклад, інститут виховання реалізує свою місію щодо формування досконалої особистості через сім'ю, різноманітні дитячо-юнацькі, молодіжні організації, школу, вуз, церкву, позашкільні установи.

Сім'я — основний осередок виховання дітей і молоді

Середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної й емоційної підтримки, засобом збереження і передавання культурних цінностей від покоління до покоління є сім'я.

Найважливішою умовою родинного виховання є міцний фундамент оім'ї, який базується на авторитеті батька і матері, подружній вірності чоловіка і дружини, їхній любові до дітей, відданості обов'язку їх виховання, повазі й любові до батьків і материнському покликанні жінки.

Напрями сімейного виховання. Зміст сімейного виховання охоплює всі напрями — моральне, розумове, трудове, естетичне, фізичне і т. ін., спрямовуючись на розвиток тіла, душі, розуму юної особистості.

Духовно-моральне виховання передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти. Особливої уваги потребує виховання в дітей любові до батьків, близьких, рідної мови. Саме в сім'ї дитина вчиться поважати людей, піклуватися про малюків і літніх осіб, співчувати і виявляти милосердя до тих, хто переживає горе. Сім'я має прищепити шанобливе ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, історії та культури свого народу. Це потребує злагоджених зусиль сім'ї з усіма виховними закладами.

Особливе місце в родинному вихованні належить матері. Саме вона має найсильніший вплив на дітей, особливо у сфері духовно-морального виховання. Без материн-

ського тепла і ласки діти виростають похмурими, замкненими, злостивими, впертими, схильними до девіантних вчинків. Не меншу роль у родинному вихованні відіграє і батько, особливо коли йдеться про виховання хлопчиків. Повністю реалізувати свої виховні функції батько і мати можуть лише тоді, коли мають авторитет у дітей. «Ваша власна поведінка, — писав А. Макаренко, звертаючись до батьків, — вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте або повчаєте її, або караєте її. Ви виховуєте її в кожен момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає дома. Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поводитеся з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаєте газету — все це має для дитини велике значення. Найменші зміни в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте. А якщо вдома ви грубі або хвастливі, або ви пиячите, а ще гірше, якщо ви ображаєте матір, вам уже не треба думати про виховання: ви вже виховуєте своїх дітей і виховуєте погано, і ніякі найкращі поради й методи вам не допоможуть».

Отже, духовність виховується духовністю, мораль — моральністю, честь — честю, гідність — гідністю.

Правильно налагоджене розумове виховання в сім'ї покликане не лише допомогти дітям нагромадити знання, а й сформувати науковий світогляд, оволодіти основними розумовими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням). Батьки мають також навчити дітей слухати, висловлювати свої думки усно і письмово, рахувати, працювати з книгою, комп'ютером тощо, тобто готувати їх до розумової діяльності.

Родинне виховання завжди здійснюється в реальному житті і трудовій діяльності сім'ї, що невід'ємна від праці всієї держави. Тому трудове та економічне виховання за своєю суттю є родинно-державним.

Успіх родинного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту. Педагогічну цінність становить доцільно організований родинний побут, в якому немає нічого зайвого, оскільки кожна річ і кожен предмет має своє призначення, своє місце. Затишна домашня обстановка облагороджує дітей. Наявність у них тільки потрібних предметів привчає до акуратності, ощадливості та бережливості.

Естетичне виховання в сім'ї полягає в залученні дітей до прекрасного в житті, праці й мистецтві. Перші естетичні почуття виникають у дітей дуже рано, в процесі ознайомлення з барвистими іграшками, цікавими народними

казками, музикою. Згодом досвід сприйняття прекрасного збагачується відвідуванням музеїв, кіно, театрів тощо. Поступово на основі естетичного сприймання формуються естетичні поняття і уявлення.

В умовах сім'ї важливу роль відіграє також естетика побуту: кімната, в якій живе дитина, речі, що оточують її, одяг. Усе це має бути простим, зручним, гігієнічним і привабливим, сприяти розвитку художнього смаку, створенню хорошого настрою.

У сімейному вихованні використовують різноманітні засоби: атмосферу сім'ї, її громадянську зрілість, культуру взаємин; трудовий уклад і трудові традиції; організацію життя дитини (режим, обов'язки, вимоги); піклування про її навчальну діяльність; організацію дозвілля дітей.

Повноцінне сімейне виховання можливе у повноцінній здоровій сім'ї. Якщо сім'я є неповною, не має достатніх матеріальних, комфортних житлових умов, це значно ускладнює процес виховання дітей. Негативно позначається також невміння батьків знаходити адекватні вікові дитини прийоми і методи виховання, неузгодженість виховного впливу на дітей.

У віковій групі від 20 до 50 років смертність чоловіків більш ніж утричі перевищує жіночу, а від ЗО до 34 років — в чотири рази. Разом із великою кількістю розлучень це призводить до зростання кількості неповних сімей, де один із батьків (найчастіше мати) самотужки виховує дітей. У таких сім'ях діти тривалий час недоглянуті, неконтрольовані, перебувають на вулиці, нерідко контактують з аморальними людьми.

Статистика свідчить, що більша частина молодих сімей не має окремого житла навіть через 10 років шлюбного життя і майже половина сімей живе з батьками в незадовільних для виховання дітей житлових умовах. У таких сім'ях батьки часто не можуть забезпечити дитину автономним робочим місцем, що часто заважає їй у навчанні.

Діти, що виростають у сім'ях з низьким достатком, почуваються серед однокласників неповноцінними, бо вирізняються із загальної маси одягом, відсутністю грошей на обіди чи екскурсію. Це психологічно пригнічує їх, озлоблює проти батьків, яких вони вважають невдахами. Згодом ця злість переноситься на однокласників, педагогів.

Немало сучасних батьків допускають помилки у вихованні дітей. Сім'ї, в яких ростуть так звані важкі діти, з точки зору педагогіки поділяють на педагогічно неспроможні, педагогічно пасивні й антипедагогічні.

Педагогічно неспроможні сім'ї характеризуються тим, що батьки намагаються виявити певну активність у вихованні дітей, але роблять це невміло. їх виховний вплив непослідовний, педагогічно необґрунтований. Найчастіше вони керуються власним досвідом, який здобули від своїх батьків та дідів. У таких сім'ях панує авторитарний стиль, обмеження свободи, погрози і покарання або вседозволеність, потурання дитячим примхам. Це зумовлює необхідність надання таким батькам педагогічної допомоги.

Педагогічно пасивні сім'ї виявляють педагогічну пасивність у вихованні власних дітей. Через об'єктивні (хвороба, зайнятість, відрядження та ін.) або через суб'єктивні причини (відсутність у подружжя єдиної точки зору на виховання, розлад між батьками, часті конфлікти тощо) вони не можуть належно виховувати дітей. У таких сім'ях стосунки між батьками напружені, конфліктні. За сімейними негараздами вони не знаходять часу для виховання власних дітей, втрачають над ними контроль. Зусилля педагога у процесі роботи з такими сім'ями слід спрямувати на пробудження відповідальності батьків за виховання дітей, поліпшення психологічної атмосфери в сім'ї, усвідомлення батьками помилковості їх поглядів.

Антипедагогічні сім'ї характеризуються аморальними умовами виховання дітей. Батьки в них не можуть виховувати своїх дітей, бо самі поводяться непедагогічно, нерідко й аморально. У таких сім'ях панує дух неповаги до правил моралі й норм законів. Батьки створюють у сім'ї антипедагогічну обстановку (пияцтво, злодійство, розпуста та ін.), намагаються виправдати відхилення від норм поведінки у своїх дітей, протиставляють вимогам школи свої сімейні правила та звички. З цими батьками працювати значно складніше, тому що у них нерідко упереджене ставлення до порад педагогів, часом повне їх ігнорування. Впливати на них можна через батьківську громадськість, виробничий колектив, а нерідко і через Службу у справах неповнолітніх.

У сучасних умовах склався ще один тип сімей, що потребують особливої уваги з боку школи, — це сім'ї, батьки яких займаються бізнесом. Вони забезпечують дитину всім, однак на виховання їм бракує часу, тому доручають цю справу гувернанткам. Нерідко необхідність дотримуватися шкільної дисципліни батьки трактують як посягання на свободу їх дитини, що породжує конфлікти між ними і педагогами, негативно позначається на вихованні дітей.

Отже, сім'я здійснює різноспрямоване виховання підростаючого покоління. Ефективність цього процесу залежить від здатності батьків уникати помилкових впливів на дітей.

Виховна роль дитячих і юнацьких організацій

Невід'ємним компонентом системи національного виховання дітей та молоді є такі дитячі та юнацькі організації, як «Пласт», «Курінь», «Сокільський доріст» таін., що виникли в роки незалежності України. Головні завдання їх діяльності ґрунтуються на загальних засадах національного виховання.

Так, юнацька організація «Курінь» покликана виховувати духовно та фізично розвинене юне покоління на історично сформованих засадах козацького світогляду та способу життя, прищеплювати дітям відданість Батьківщині та її народу, відроджувати національні і духовні цінності.

Членом цієї організації може стати кожен хлопчик чи дівчинка віком від 6 до 18 років, які хочуть добре знати історію України, літературу, давнє минуле та поділяють ідеали юного козацтва. Особи, старші 18 років, за бажанням можуть зберегти своє членство. Тоді вони одержують звання «Козак-наставник» і беруть участь у виховній роботі з молоддю.

Значна кількість дітей, підлітків, молоді і дорослих в Україні причетна до організації «Пласт». Вона має клич СКОБ — «Сильно! Красно! Обережно! Бистро!» Ця організація ставить перед собою завдання патріотичного виховання української молоді, її духовного й фізичного розвитку. «Пласт» докладає зусиль для вишколення своїх членів на свідомих, відповідальних і повновартісних громадян. Він прагне плекати серед молоді традиції предків і передавати їй знання національної історії, культури, досвід відстоювання власних переконань.

Перебування у «Пласті» дітей, підлітків, юнаків та дорослих дає змогу надавати виховній роботі неперервного характеру та передавати національні традиції з покоління до покоління.

Крім загальноукраїнських, у різних регіонах України формуються місцеві дитячі організації.

В Україні діють також студентські, молодіжні об'єднання. Серед них — Українська студентська спілка (Студентсь-

ке братство), яка має своїм завданням захист прав студентів; залучення їх до активної діяльності в політичному, громадському та культурному житті держави; формування на місцях студентського самоврядування; забезпечення активного та змістовного дозвілля. Товариство «Молодь, довкілля, розвиток» опікується вирішенням екологічних проблем, розробляє та втілює програми соціальної адаптації юнаків та дівчат, охорони їх здоров'я. Деякі молодіжні організації активно стимулюють політичну активність молоді, залучаючи її до роботи в місцевих органах самоврядування, організовуючи семінари, конференції тощо.

Діяльність громадських дитячих та юнацьких організацій, об'єднань, товариств сприяє:

— задоволенню життєво необхідних на різних вікових етапах потреб в емоційному контакті з ровесниками, друзями; прихильності й упевненості в собі; в успіху, визнанні себе іншими; у виборі й випробуванні власних сил, переживанні надзвичайного, в активній діяльності, розвитку інтересів, уподобань;

— розвитку мистецьких, наукових, технічних, організаційних, господарських здібностей, таланту, обдарованості, фізичної активності;

— формуванню характеру особистості, навичок самовдосконалення;

— кристалізації світогляду, національної самосвідомості;

— поглибленню дружніх, приятельських стосунків;

— відтворенню душевно-моральних сил, задоволенню соціалізаційних потреб.

Підвищення ефективності виховної діяльності дитячих та юнацьких організацій можливе за тісних контактів між педагогічними колективами навчальних закладів і керівництвом цих організацій, надання їм допомоги у підвищенні педагогічної майстерності вихователів; організації підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах вихователів для дитячих та юнацьких організацій.

Виховання дітей і молоді в позашкільних установах

Позашкільна виховна робота є невід'ємним компонентом і важливим засобом системи національного виховання школярів.

Позашкільні навчально-виховні заклади дають дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття

знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

Система позашкільних установ України охоплює 1521 позашкільний заклад, з яких 821 — Палаци (Будинки) дитячої творчості; 276 — центри (станції) юних техніків; 176 — центри (станції) юних натуралістів; 87 — центри (станції) юних туристів. Решта — це дитячі флотилії, стадіони, клуби юних льотчиків, десантників, клуби фізичної підготовки, дитячі парки, театри, школи естетичного виховання тощо.

Палаци дитячої творчості організовують естетичне виховання школярів шляхом залучення їх до мистецьких гуртків (дитячих оркестрів, хорів, ансамблів пісні і танцю, гуртків образотворчого мистецтва, драматичних тощо).

Станція юних техніків є позашкільним закладом, у якому діти навчаються технічної творчості. При станціях працюють радіотехнічні, авіамодельні, гуртки фотолюбителів, телемеханіків та ін.

Станції юних натуралістів покликані виховувати у школярів любов й інтерес до природи, тварин, сільського господарства. При цих станціях працюють гуртки юних рослинників, тваринників, садоводів тощо.

Станції юних туристів організовують подорожі дітей за межі території постійного проживання. Відпочинок у цих подорожах поєднується із загартуванням організму, вивченням рідного краю тощо.

Дитячі театри здійснюють виховання дітей засобами театрального мистецтва.

В Україні діє три державних позашкільних заклади — Еколого-натуралістичний центр, Центр науково-технічної творчості, Центр туризму і краєзнавства. Як науково-методична установа функціонує Національний центр естетичного виховання.

У закладах позашкільної освіти відкрито 6968 творчих об'єднань. їх класифікують за такими рівнями:

— початковий — творчі об'єднання, спрямовані на загальний розвиток, що сприяють виявленню творчих здібностей дітей, розвитку їх інтересу до творчої діяльності;

— основний — творчі об'єднання, які розвивають стійкі інтереси дітей та учнівської молоді, дають їм додаткову освіту, задовольняють потреби у професійній орієнтації;

— вищий — творчі об'єднання за інтересами для обдарованих дітей і юнацтва.

Позашкільною освітою та вихованням в Україні охоплено 12 560 62 дітей та учнів. З ними працює 35 232 педагогічних працівники.

За участю виховних позашкільних закладів щорічно проводяться всеукраїнські конкурси «Наукова зміна», «Таланти твої, Україно», виставки, олімпіади, конкурси тощо.

Роль церкви у вихованні підростаючого покоління

Важливим аспектом сучасного суспільного життя є повернення до основ релігійного світогляду та традицій. Ця потреба зумовлена такими чинниками:

— досвід тисячоліть переконливо доводить, що релігія виявилася неперевершеною і незмінною основою життєдіяльності більшості людей;

— у релігії особистість знаходить найбільш універсальну систему захисту від негативних явищ суспільного та особистого життя;

— релігія вимагає від віруючих постійної відповідальності за свою поведінку;

— релігія на основі свободи вибору дарує особистості істинну свободу.

Згідно зі ст. 35 Конституції України церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа — від церкви, що означає світський характер держави, а також світське навчання і виховання в усіх типах закладів освіти.

У декларації Генеральної Асамблеї ООН від 25 листопада 1981 р. сказано, що релігійне виховання дітей здійснюють батьки в межах родини відповідно до своїх релігійних переконань. Релігійні організації можуть вести навчання з питань релігії в місцях, пристосованих для цього.

Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» (ст. 6) передбачає, що «релігійні організації мають право... створювати для релігійної освіти дітей і дорослих навчальні заклади і групи, використовуючи для цього приміщення, що їм належать...».

Церква є педагогічною установою — колективною інстанцією, метою якої є виховання, удосконалення людського життя. На думку російського релігійного філософа Семена Франка (1877—1950), церква повинна відстоювати гідність людини, робити все, що допомагає людині стати людянішою, знову і знову нагадувати суспільству, що без Бога найвищий смисл людського існування ніколи не може бути відкритий.

Церква (релігійна община) опікується кожною людиною від народження до самої смерті. Вона використовує кожну нагоду, писав М. Стельмахович, щоб нагадати батькам про їхній святий виховний обов'язок, а дітям — про необхідність достойної поведінки.

У релігії є чого повчитися, що перейняти педагогам. Так, у християнстві це:

— постать Спасителя — ідеал безсмертної, мужньої, вольової, морально стійкої особистості. Він любить народ, і народ любить його. Він приймає смерть в ім'я життя людей, в ім'я їх спасіння. Ідеал Боголюдини пережив віки й тисячоліття;

— програма морального самоочищення, самовдосконалення людини, «наука життя», яка протягом століть формувала і продовжує формувати істинну людяність, високу духовність, чистоту потаємних почуттів, роздумів і справ;

— професійно-педагогічна майстерність релігійних діячів, їх уміння щоразу знаходити шляхи до людської душі, переконувати, ненав'язливо та делікатно «лікувати» духовність;

— релігійна культура як глибоке розуміння і знання людини, повага до неї, бажання допомогти не лише словом, а й конкретною справою.

До засобів впливу релігії належать обстановка в церкві, богослужіння і обряди, причастя, сповідь, проповідь, відпущення гріхів, благословення, заповіді. Застосовуються і засоби покарання: позбавлення благословення, спокутування гріхів, прокляття, піддання анафемі.

Методиками релігійного самовпливу і самовиховання є молитва, дотримання посту, покаяння, обітниця. Важливе значення має загальна організація релігійної діяльності: обов'язкові регулярні відвідування церкви, щоденні молитви, суворе дотримання постів, церковні свята. Виховний вплив мають релігійна музика, живопис, архітектура.

Потенційні виховні можливості церкви та її реальний виховний вплив потребують їх врахування і тісних взаємозв'язків цього суспільного інституту з іншими виховними інституціями.

Школа як провідна ланка в системі виховання

Школа є провідною ланкою в системі виховання підростаючого покоління. Вона покликана координувати діяльність сім'ї і громадськості з виховання учнів, педагогізувати всіх учасників виховного процесу. Піклування

школи про виховання дітей у сім'ї має два напрями.

Перший напрям — *педагогічна освіта батьків.* Засобами її здійснення є читання лекцій, проведення бесід; відвідування батьків удома; консультування батьків; вечори запитань і відповідей для батьків; відкриті уроки для батьків; усні журнали; прес-конференції «Ми і наші діти»; зустрічі за круглим столом; виконання батьками практичних завдань; ознайомлення батьків із педагогічною літературою; перегляд фільмів на педагогічні теми; дні відкритих дверей; різноманітні вечори, конкурси тощо.

їх можуть доповнювати і нетрадиційні форми роботи з батьками: педагогічний десант (виступи педагогів на підприємствах); «Дерево родоводу» (зустріч поколінь); «У сімейному колі» чи «Дні довіри» (індивідуальні консультації, зустрічі з лікарями, психологами, юристами); «Родинний міст» (зустрічі з батьками та обговорення проблем виховання); «Народна світлиця» (вивчення народних традицій); «День добрих справ» (спільна праця педагогів, батьків і дітей); «Вечір великої розмови» (за участі педагогів, батьків, учнів); організація відпочинку (ігри, вистави тощо); альбом-естафета «Як ми відпочиваємо» (перейманння досвіду організації відпочинку в родині); сімейні свята в класі (святкування спільних днів народження дітей, календарних, народних свят) та ін.

Другий напрям — *залучення батьків до виховної роботи з дітьми,* що охоплює такі напрями, як рада батьків; батьківські збори; батьківський комітет (охоплює комісії: навчальну, культурно-масову, господарську, з трудового виховання і професійної орієнтації, з педагогічної пропаганди); залучення батьків до керівництва гуртками.

Школа повинна підтримувати також тісні контакти зі Службою у справах неповнолітніх та кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, діяльність яких спрямована на профілактику правопорушень неповнолітніх, забезпечення сприятливих умов для їх виховання та захисту їхніх прав.

Ефективність спільної виховної роботи сім'ї, дитячих і юнацьких громадських організацій, позашкільних навчально-освітніх установ, церкви і школи залежить від розуміння усіма виховними інституціями мети і завдань національного виховання на сучасному етапі, володіння ними методикою організації виховного процесу, злагодженості виховних впливів. Роль координатора цієї роботи має відігравати школа.

Запитання. Завдання

1. Які особливості сімейного виховання в сучасних умовах?
2. Які були умови вашого виховання в сім'ї?
3. Доведіть, що позашкільна робота є складовою системи національного виховання підростаючого покоління.
4. Порівняйте зміст і методики виховної діяльності різних дитячих і юнацьких громадських організацій.
5. Ознайомтеся з діяльністю дитячих та молодіжних організацій у своєму місті (селі) та запропонуйте їм свою допомогу.

Література

Анісімова Р. Р. Релігія і педагогіка: Точки зіткнення// Радянська школа. — 1991. — № 8.

Вихрущ А., Карагодін В., Тхоржевська Т. Основи християнської педагогіки: Спецкурс. — Тернопіль, 1995.

Збірник матеріалів про молодіжні об'єднання України. — К., 1991.

Ковбас Б. І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з тимчасовими дитячими об'єднаннями. — Івано-Франківськ, 1998.

Положення про позашкільний навчально-виховний заклад// Законодавство України про середню освіту. Бюлетень законодавства і юридичної практики України. — 1999. — № 9.

Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка. — К., 1996.

Короткий термінологічний словник

Абстрагування (лат. ***abstractio*** — відтягую, відриваю) — відокремлення у свідомості одних ознак від інших, а також від об'єктів, яким вони властиві.

Абулія (гр. ***abulia*** — нерішучість) — психопатологічний синдром, який характеризується загальною **в**'ялістю, відсутністю будь-якої ініціативи, прагнення до діяльності, послабленням волі.

Агогіка (гр. а — не й ***agoge*** — відведення, віднесення) — наука про шляхи запобігання відхиленням у поведінці дітей та підлітків.

Адаптація сенсорна (лат. ***adapto*** — пристосовую і ***sensorium*** — орган чуття) — зміна чутливості аналізатора під впливом подразника постійної сили, який діє протягом тривалого часу, а також пристосування до нього.

Акомодація (лат. ***accomodatio*** — пристосування) — зміна форми кришталика ока, завдяки якій на сітківці ока чітко фокусуються зображення предметів, що розташовані на різній віддалі від спостерігача.

Аксон (гр. ***axon*** — вісь) — довгий відросток нейрона, по якому збудження передаються іншим клітинам.

Актив учнівський (лат. ***activus*** — діяльний) — найініціативніша частина учнівського колективу. Істотно впливає на формування громадської думки в групі чи закладі освіти та охоче займається громадською роботою.

Активація — стан нервової системи, який характеризує її збудження і реактивність; процес підсилення активності головного мозку.

Активізація пізнавальної діяльності — мобілізація вчителем, викладачем інтелектуальних, моральних та фізичних сил учнів, студентів для досягнення конкретної мети навчання й виховання.

Активність — риса темпераменту, що характеризується енергією впливу людини на навколишній світ і подоланням перешкод на шляху до мети.

Активність характеру — структурна властивість характеру, яка визначається ступенем протидії зовнішнім обставинам.

Актуалізація досвіду учнів (лат. ***actualis*** — справжній, теперішній) — відтворення в пам'яті учнів знань, уявлень, чуттєвого досвіду.

Акцентуація характеру (лат. ***accentus*** — наголос) — граничний варіант норми, наслідок посилення окремих рис характеру.

Алгоритм (лат. ***algorithmus*** — сукупність дій) — сукупність правил, дій для розв'язування певної задачі.

Аналіз (гр. ***analysis*** — розкладання) — метод наукового дослідження, що полягає **в** уявному чи фактичному розкладанні цілого на його складові. У психології — мисленнєва операція, що передбачає розчленування об'єктів у свідомості, виділення їх окремих частин, елементів, ознак і властивостей.

Аналіз продуктів діяльності — метод вивчення кількісного і якісного складу матеріалізованих результатів психічної діяльності людини — архівних матеріалів, щоденників, креслень, малюнків, виготовлених предметів тощо.

Аналізатор — орган чуття, який здійснює аналіз і синтез подразників, що надходять із внутрішнього **і** зовнішнього середовищ. Складається з рецептора, провідних нервових шляхів (доцентрових і відцентрових) і мозкової ділянки.

Андрагогіка (гр. ***andros*** — чоловік, доросла людина **і** ***agoge*** — відведення, віднесення) — наука про освіту і виховання людини упродовж усього її життя.

Анкета (лат. ***enquerere*** — розслідувати, шукати) — складений дослідником список запитань для повного контингенту осіб, відповіді на які є вихідним емпіричним матеріалом для узагальнень.

Анкетування — метод збирання фактів на основі письмового самозвіту досліджуваних за спеціально розробленою програмою.

Антинаркогенне виховання — виховна діяльність, спрямована на формування **в** молоді несприйнятливості до наркогенних речовин (тютюну, алкоголю, наркотиків).

Антропогенез (гр. ***anthropos*** — людина і ***genesis*** — походження) — процес виділення людини зі світу тварин та її розвитку.

Апперцепція (лат. ad — до і ***perceptio*** — сприймання) — залежність сприймання від змісту психічного життя і особливостей особистості.

Апраксія (гр. ***apraxia*** — бездіяльність) — порушення здатності виконувати доцільні звичні дії і рухи, що виникає при ураженні окремих ділянок головного мозку.

Аргумент (лат. ***arguo*** — показую, виявляю) — підстава, доказ, які наводять для обгрунтування, підтвердження чого-небудь.

Архетип (гр. агсле — початок, походження **і** ***typos*** — відбиток, форма) — центральне поняття аналітичної психології. Спосіб поєднання образів, які передаються від покоління до покоління. За

К.-Г. Юнгом, архетипи є структурними елементами людської психіки, які містяться в колективному несвідомому, задають загальну структуру особистості, структурують розуміння людиною світу та самої себе і є основою творчості.

Асиметрія функціональна півкуль головного мозку — неоднаковість функціонального призначення лівої і правої півкуль головного мозку людини. Ліва півкуля забезпечує оперування вербально-знаковою інформацією, а права — образами дійсності. У тварин такої асиметрії немає.

Асоціація (лат. *associo* — приєдную, з'єдную) -— група, в якій міжособистісні стосунки опосередковує особистісно значущий для кожного зміст спільної діяльності.

Атракція (лат. *attractio* — притягування) — привабливість одного партнера по спілкуванню для іншого.

Аутизм (гр. autos — сам) — хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю, зосередженістю на власних переживаннях, створенням свого примарного світу.

Афект (лат. *affectus* — пристрасть, хвилювання) — емоційний процес, який виникає у людини швидко, протікає бурхливо і характеризується значними змінами свідомості та порушенням вольового контролю за діями.

Афективно-комунікативна функція спілкування — функція спілкування, що проявляється у зміні інтенсивності, а інколи й модальності емоційних станів людини в процесі спілкування.

Бажання — усвідомлене і цілеспрямоване прагнення людини, яке не викликає довільних дій.

Бар'єри спілкування (франц. *barriere* — перешкода) — психологічні перешкоди, які виникають у спілкуванні.

Батьківський комітет школи — орган батьківської громадськості, який сприяє школі у вирішенні навчально-виховних і господарських питань.

Бездоглядність дитяча — відсутність у дітей та підлітків постійного місця проживання, певних занять, сімейного чи державного піклування й систематичного виховного впливу внаслідок утрати батьків, залишення сім'ї, втечі з виховного закладу тощо.

Бесіда — розмова, обмін думками між двома чи кількома особами. У психології використовується як метод вивчення психічних явищ у процесі безпосереднього спілкування за спеціально розробленою програмою. У педагогіці — метод навчання, за якого педагог за допомогою вміло поставлених запитань спонукає учнів, студентів до відтворення набутих раніше знань, до самостійних висновків і узагальнень на основі засвоєного матеріалу.

Бесіда репродуктивна (лат. ге і *producere* — знову виробляти) — бесіда, спрямована на відтворення раніше засвоєного матеріалу.

Бесіда фронтальна — бесіда, яка проводиться з усім класом або студентською групою.

Бібліогенне захворювання (гр. *biblion* — книга igenos — рід, походження) — захворювання, викликане читанням описів різних хвороб.

Важковиховуваність — у широкому розумінні, поняття, що пояснює труднощі у вихованні, з якими стикається педагог у виховному процесі; у вузькому розумінні, максимально наближений до норми рівень відхилень у поведінці дитини, яка потребує уваги й зусиль педагога для їх подолання.

Великі півкулі головного мозку — орган вищої нервової діяльності, до складу якого входять кора великих півкуль і приблизно 14 мільярдів підкіркових нервових клітин. Кора великих півкуль пов'язана зі свідомістю і вищими психічними функціями людини, з набутим досвідом і научінням.

Вербальний (лат. verbum — слово) — мовний, словесний.

Верніке центр — слухово-мовна ділянка кори головного мозку. При її ураженні людина ще може вимовляти окремі слова, але не розуміє мови інших людей.

Верхній абсолютний поріг чутливості — максимальна сила подразника, за якої виникає відчуття, ще адекватне подразнику, що діє.

Взаємодія відчуттів — зміна чутливості одного аналізатора під впливом подразнення інших органів чуття.

Взаємодія навичок — вплив однієї сформованої навички на формування і функціонування іншої.

Взаємохарактеристика — прийом самовиховання, що реалізується через складання і обговорення товаришами характеристик один одного.

Викладання — діяльність викладача в процесі навчання, під час якої він ставить перед учнями (студентами) пізнавальні завдання, повідомляє нові знання, організовує спостереження, лабораторні і практичні заняття, керує їх самостійною роботою, перевіряє якість знань, умінь і навичок.

Використання життєвого досвіду учнів, студентів — метод навчання, який полягає в осмисленні наукових основ перебігу процесів, які учні, студенти спостерігали в житті чи в яких самі брали участь.

Вимога негативна — вимога, яка своїм змістом і формою вираження демонструє негативне ставлення педагога до діяльності вихованця, до прояву його негативних якостей (осуд, погроза, недовір'я).

Вимога нейтральна — вимога, в якій не виявляється чітке ставлення вихователя до вихованця. Базується на ставленні вихованця до стимульованої діяльності (натяк, умовна вимога, вимога в ігровій формі).

Вимога позитивна — вимога, що виражає позитивне ставлення педагога до вихованця під час її пред'явлення (прохання, довір'я, схвалення).

Виправлення — складний психічний процес перебудови особистості, що відбувається під впливом перевиховання і самостійної роботи над усуненням відхилень у власній свідомості та поведінці.

Висновок — одержане логічним шляхом судження, яке містить нову чи додаткову інформацію.

Витіснення — спосіб уникнення внутрішнього конфлікту завдяки вилученню зі свідомості неприємної інформації.

Витримка — вольова якість, що виражається у вмінні людини своєчасно стримувати небажані спонуки, дії і вчинки.

Вихованість — відповідність рис і поведінки вихованця меті й завданням виховання.

Виховання — цілеспрямований та організований процес форму вання особистості.

Вища нервова діяльність — відображувальна умовнорефлек торна діяльність кори головного мозку і найближчих до неї підкір кових центрів, на яких ґрунтується психічна діяльність людини і тварин.

Вищі психічні функції — загальна назва, яка об'єднує види пізнавальних процесів у людей. До В. п. ф. належать довільні **і** опосередковані форми уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви і мовлення.

Відображення — загальна властивість матерії, яка проявляється у здатності матеріальних об'єктів відтворювати з різною адекватністю ознаки, властивості й характеристики інших об'єктів.

Відтворення — мнемічний процес, який забезпечує відновлення матеріалу, що зберігається **в** пам'яті.

Відчуття — відображення в мозку людини окремих властивостей предметів і явищ об'єктивного світу внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття.

Відчуття пропріоцептивні (лат. ***proprius*** — власний і ***receptor*** — той, що сприймає) — відчуття, які виникають при подразненні рецепторів, розміщених у м'язах **і** суглобах.

Вікова педагогіка (дошкільна, шкільна педагогіка, педагогіка дорослих) — галузь педагогіки, що досліджує закони та закономірності виховання, навчання й освіти, організаційні форми і методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп.

Віктимологія (лат. ***victima*** — жертва і гр. ***logos*** — слово, вчення) — наука про людей, які стали жертвами несприятливих соціальних умов та насильств.

Власне відтворення — мимовільне або довільне відтворення об'єкта без його повторного сприймання.

Вольове зусилля — форма емоційного стресу, який мобілізує внутрішні ресурси організму, створює додаткову мотивацію дії і переживається людиною як стан значного напруження.

Вольові якості — відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої регуляції поведінки, її влади над собою.

Воля — свідома організація і саморегуляція людиною своєї діяльності й поведінки, спрямована на подолання труднощів при досягненні поставлених цілей.

Впізнавання — відтворення об'єкта **в** умовах повторного сприймання.

Вправа — метод навчання, що передбачає багаторазове повторення певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і коригуванням.

Вправа вступна — вправа, що сприяє засвоєнню нового матеріалу на основі розрізнення споріднених понять і дій.

Вправа підготовча — вправа, що готує учнів до сприйняття нових знань і способів їх застосування на практиці.

Вправа пробна — вправа, яка за своєю сутністю є першим завданням на застосування щойно засвоєних знань.

Вправа творча — вправа, яка за змістом і методами виконання наближається до реальних життєвих ситуацій.

Вправа тренувальна — вправа, яка передбачає набуття учнями навичок у стандартних умовах (за зразком, інструкцією).

Вправляння — багаторазове виконання певних дій чи видів діяльності з метою їх освоєння, яке грунтується на розумінні й супроводжується свідомим контролем і коригуванням. У педагогіці — метод виховання, що полягає у поступовому створенні умов, у яких вихованець виконує певні дії з метою вироблення і закріплення позитивних форм поведінки.

Вчення про дві сигнальні системи — теорія **І.** Павлова, за якою людина має дві сигнальні системи. Перша з них є такою самою, як і у тварин. У ній сигнальну функцію виконують предмети і явища та їх властивості, що безпосередньо діють на рецептори. На основі першої у людини розвинулася друга сигнальна система — сукупність тимчасових нервових зв'язків, утворених за допомогою мови. Як сигнали перших сигналів слова складають суто людську сигнальну систему дійсності.

Гальмування позамежне (охоронне) — гальмування окремих ділянок кори головного мозку, яке виникає при перенапруженні відповідних нервових клітин.

Гальмування проактивне (лат. ***pro*** — раніше і ***activus*** — діяльний) — вплив попередньої діяльності на утворення тимчасових нервових зв'язків у наступній діяльності, який проявляється у зниженні ефективності запам'ятовування або послабленні раніше утворених тимчасових нервових зв'язків, що призводить до забування.

Гальмування ретроактивне (лат. ***retro*** — назад і ***activus*** — діяльний) — негативний вплив наступної діяльності на зв'язки, що утворилися раніше.

Гармонійний розвиток (гр. ***harmonia*** — стрункий порядок, зв'язок) — співмірний розвиток фізичних сил і розумових здібностей людини.

Генетична епістемологія — розроблений Ж. Піаже і його колегами напрям у дослідженні психології мислення, представники якого прагнули створити загальну теорію пізнання.

Геніальність (лат. ***genialis*** — властивий генієві, плідний) — найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення.

Герогіка (гр. ***geron*** — стара людина і ***agoge*** —- відведення, віднесення) — наука про соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку.

Гештальт (нім. ***Gestalt*** — образ, форма) — цілісна форма, структура, цілісний образ — одне з основних понять гештальтпсихології, яке було введене для опису якісно своєрідних цілісних характеристик образів чи психічних структур.

Гіперболізація (гр. ***hyberbole*** — перебільшення) — прийом створення образів уяви, для якого характерне збільшення предмета або кількості його частин.

Гіпоталамус (гр. hypo — під, знизу і ***talamos*** **—** розміщення) — скупчення ядерних нервових клітин із численними висхідними і низхідними волокнами нижче зорового бугра головного мозку.

Глибина мислення — якість мислення, що виявляється в здатності людини проникати в суть явищ, що пізнаються, виділяти їх суттєві характеристики, розкривати їх причини, виявляти їх зв'язки з іншими явищами, передбачати їх подальший розвиток.

Гнів — негативний емоційний стан, зумовлений появою серйозної перешкоди на шляху до задоволення важливої потреби. Має форму афекту.

Гнучкість мислення — якість мислення, що виявляється у здатності людини легко переходити від одного способу вирішення проблеми до іншого, якщо перший виявився невідповідним, бути вільною від шаблону, швидко реагувати на зміну обставин.

Головний мозок — передній відділ центральної нервової системи людини, розміщений у черепній коробці. Включає великі півкулі, проміжний мозок (таламус, гіпоталамус), середній мозок і задній мозок (мозочок, продовгуватий мозок).

Готовність до відтворення — властивість людської пам'яті легко і швидко пригадувати те, що потрібно в даний момент.

Гра дидактична — спеціальна гра для старших дошкільнят, за допомогою якої дорослі поступово залучають їх до процесу навчання.

Гра за правилами — вид дитячої гри, сутністю якої є виконання гравцями певних правил — абстрактних вимог.

Гра конструктивна (лат. ***constructio*** **—** побудова, складання) — гра, в якій дитина, діючи з предметами, осмислює їх значення і взаємодію.

Гра пізнавальна — метод, що передбачає захоплюючу розважальну діяльність, яка сприяє засвоєнню учнями знань, набуттю вмінь та навичок.

Гра сюжетно-рольова — колективна дитяча гра зі спільним задумом-сюжетом, відповідно до якого між учасниками розподіляються ролі. Сприяє розвитку в дітей комунікативних навичок і вмінь.

Гра функціональна (лат. ***functio*** **—** виконання, звершення) — гра дітей раннього віку, в ході якої вони, діючи з предметами, розкривають їх функціональні властивості і способи дій із ними.

Громадська думка — спосіб формування й вияву масової свідомості, що виражає ставлення людей до суспільно значущих подій і фактів, важливий фактор соціальної комунікації. Як метод виховання за своєю суттю є колективною вимогою.

Група — об'єднання людей, створене на основі певної спільної для них ознаки, що виявляється в їх спільній діяльності, зокрема в спілкуванні.

Група велика — група, що охоплює кілька малих груп.

Група дифузна (лат. ***diffusio*** **—** поширення) — нестійке короткочасне об'єднання людей, що виникає лише на основі особистісно значущої діяльності.

Група мала — відносно стійке, нечисленне за складом об'єднання людей, у якому здійснюється безпосередній контакт між його членами.

Група неформальна — група, яка не має юридично закріпленого статусу, а виникає на основі спільності інтересів, симпатії, зближення поглядів, переконань тощо.

Група реальна (лат. ***rialis*** — суттєвий, дійсний) — контактне об'єднання людей, яке утворилося на основі спільної для них просторово-часової ознаки.

Група референтна (еталонна) (лат. ***referens*** **—** той, хто доповідає) — реальна чи уявна група, погляди, норми якої є зразком для особистості.

Група умовна — об'єднання людей, умовно створене дослідником на основі наявності у них спільної ознаки.

Група формальна (лат. ***formalis*** — складений за формою) — група, що має зовнішньо задані соціально значущі цілі діяльності, юридично визначений статус, нормативно закріплену структуру, призначене чи вибране керівництво і встановлені права та обов'язки її членів.

Групова робота на уроці — форма організації навчання **в** малих групах на основі співробітництва, з чітко розподіленими ролями.

Гуманізація освіти (лат. ***humanitas*** — людство, людяність) — основна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їх людинотворчої функції.

Гуманітаризація освіти — переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу, насамперед культури, людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; система заходів, спрямована на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання, на формування особистісної зрілості учнів, студентів, розвиток їх творчих здібностей.

Демонстрування (лат. ***demonstratio*** **—** показування) — метод навчання, що передбачає використання приладів, дослідів, технічних установок та ін.

Державний стандарт освіти — сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Дидактика (гр. ***didaktikos*** — повчальний) — галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти, навчання, а також виховання у процесі навчання.

Дидактична структура уроку — сукупність змістово-процесуальних характеристик навчання, що визначається дидактичною метою уроку й забезпечує його цілеспрямованість.

Динамічний стереотип (гр. stereos — твердий і ***typos*** — відбиток, форма) — стійка система тимчасових умовнорефлекторних зв'язків у корі головного мозку, яка виробляється у людини при багаторазовому повторенні тих самих впливів зовнішнього середовища.

Диспут (як метод виховання) (лат. ***disputo*** — міркувати, сперечатися) — спір на наукову, літературну чи іншу тему, колективне обговорення питань, що хвилюють.

Дисципліна **навчальна** (лат. ***discipulus*** — учень, послідовник) —- дисципліна, що властива навчально-виховному процесу закладу освіти.

Дитина з ознаками непересічних здібностей — дитина, в якої дуже розвинуті окремі пізнавальні процеси (спостережливість, пам'ять, уява), що є потенційними ознаками обдарованості і згодом можуть розвинутись у спеціальні здібності.

Дитина з прискореним розумовим розвитком — дитина, яка рано починає проявляти розумову активність, має більшу ерудицію порівняно з ровесниками і підвищений темп засвоєння навчального матеріалу.

Дитина з ранньою розумовою спеціалізацією — дитина, якій властивий стійкий підвищений інтерес до певної галузі знань.

Дитина обдарована — дитина, в якої рано проявляються певні здібності і яка в своєму розвитку набагато випереджує своїх ровесників.

Диференційний поріг чутливості (лат. ***differens*** — різниця) — мінімальна різниця в інтенсивності двох подразників, яка викликає ледве помітну відмінність у відчуттях.

Диференційоване навчання — спосіб організації навчально-виховного процесу, що враховує типові індивідуальні особливості учнів, студентів.

Ділова спрямованість особистості — вид спрямованості особистості, що характеризується переважанням мотивів, породжених діяльністю і спрямованих на неї.

Дія — відносно завершений елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної мети і підпорядкований загальному мотиву діяльності.

Дія вольова — дія людини, спрямована на досягнення свідомо поставленої мети і пов'язана з подоланням труднощів.

Дія довільна — дія людини, зміст і засоби виконання якої підпорядковані свідомій цілі.

Дія мимовільна — дія людини, яка відбувається при виникненні неусвідомлюваних або недостатньо усвідомлюваних спонукань.

Дія мимовільна набута — орієнтувальні, захисні, хапальні реакції та виразні рухи, викликані умовними подразниками, що відбуваються завдяки діяльності кори головного мозку.

Дія мимовільна природжена — природжені орієнтувальні, захисні та хапальні реакції, а також виразні рухи людини.

Діяльність — внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомлюваною метою.

Домашня навчальна робота учнів — форма організації навчання; самостійна, позаурочна робота учнів з виконання навчальних завдань.

Домінанта (лат. ***dominans*** — панівний) — панівний осередок збудження в корі головного мозку, який визначає характер реакції організму в даний момент.

Доручення (як метод виховання) — метод, що передбачає вправляння вихованця в позитивних діях і вчинках.

Дослідна робота — метод навчання, що передбачає пошукові завдання і проекти, які дають змогу індивідуалізувати навчання, розширити обсяг знань учнів (студентів).

Духовна педагогіка — галузь педагогічних знань, що передбачає пріоритет релігії у вихованні й навчанні особистості.

Евристична (сократівська) бесіда — бесіда, у процесі якої викладач уміло сформульованими запитаннями скеровує учнів, студентів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи набуті ними раніше знання, спостереження.

Екологічне виховання (гр. ***oikos*** — оселя, середовище і ***logos*** — слово, вчення)— систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури особистості.

Економічне виховання (гр. *oikopotike* — мистецтво ведення домашнього господарства) — організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної культури особистості.

Екскурсія (лат. ***exscursio*** — вибігання вперед, вилазка, поїздка) — форма навчання, яка передбачає відвідування учнями, студентами різноманітних об'єктів з метою пізнання їх особливостей.

Експеримент (лат. ***experimentum*** — проба, дослід) — метод духовного освоєння світу і людської діяльності, що грунтується на дослідах, випробовуваннях, моделюванні тощо. У психології — метод збирання фактів у спеціально створених умовах, які забезпечують активний прояв необхідних психічних явищ. У педагогіці — метод вивчення певного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих умовах.

Експеримент перевірковий — педагогічний метод, що передбачає перевірку гіпотези, сформованої у процесі усвідомлення проблеми.

Експериментторчий (формуючий) — педагогічний метод, що передбачає конструювання нових педагогічних явищ і процесів.

Експеримент-констатація — педагогічний метод, що передбачає вивчення наявних педагогічних явищ і процесів.

Екстероцептивні відчуття (лат. ***exter*** — зовнішній і ***receptor*** — той, що сприймає) — відчуття, що виникають при подразненні рецепторів, розміщених на поверхні тіла.

Екстраверсія (лат. ***extra*** — зовні і ***vertere*** — повертати) — спрямованість особистості на навколишній світ.

Екстраверт — людина, реакції і поведінку якої в основному визначають зовнішні враження, а не внутрішні переживання.

Екстраверт емоційного типу — людина, почуття якої узгоджуються із загальноприйнятими критеріями і переживаннями і перебувають під впливом традиційних цінностей.

Екстраверт інтуїтивного типу — людина, якій властиво у зовнішньому світі сприймати те, що відбувається за межами подій.

Екстраверт мисленнєвого типу — людина, життєві прояви якої залежать від інтелектуальних висновків, хоча будь-яке її судження грунтується на зовнішніх критеріях (загальноприйнятих поглядах, традиціях).

Екстраверт сенсорного типу — людина, яку завжди притягують ті об'єкти, які викликають сильні відчуття.

Електроенцефалографія — метод дослідження діяльності головного мозку за допомогою графічного зображення електричних потенціалів, що виникають у нервових клітинах у процесі їх функціонування.

Емоції астенічні (гр. а і ***sthenos*** — без сили) — слабо виражені негативні переживання людини, які знижують її активність, загальний фізичний і психічний тонус і негативно впливають на працездатність.

Емоції стенічні (лат. sthenos — сила) — переживання, що поліпшують самопочуття людини, посилюють її енергію, спонукають до активної діяльності.

Емоційність — властивість темпераменту, яка вказує на швидкість виникнення і перебігу емоцій.

Емоція (лат. ***emovere*** — збуджувати, хвилювати) — узагальнена чуттєва реакція, що виникає у відповідь на різні за характером екзогенні (ті, що йдуть із навколишнього середовища) і ендогенні (ті, що виходять із власних органів і тканин) сигнали, які обов'язково викликають певні зміни у фізіологічному стані організму.

Емпатія (гр. ***empatheia*** — співпереживання) — здатність людини емоційно відгукуватися на переживання інших людей.

Естетична свідомість (гр. ***aisthetikos*** — чуттєво сприйманий) — одна з форм суспільної свідомості, що реалізується через художньо-емоційне освоєння дійсності у формі естетичних почуттів, переживань, оцінок, смаків, ідеалів.

Естетичне виховання — формування в особистості здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності.

Естетичне почуття — особливе почуття насолоди, яке відчуває людина, сприймаючи прекрасне у навколишній дійсності та творах мистецтва.

Естетичний ідеал — уявлення людини про прекрасне в абсолютному його вираженні.

Естетичний смак — здатність людини правильно оцінювати прекрасне, відрізняти прекрасне від потворного.

Етика (гр. etos — звичай, правила) — наука про мораль, природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві.

Етнізація (гр. ***ethnikos*** — племінний, народний) — наповнення виховання національним змістом, що забезпечує формування в особистості національної свідомості.

Ефект ореолу (лат. ***effectus*** — виконання, дія і франц. ***aureole*** — сяяння) — вплив загального враження про людину чи раніше одержаної інформації про неї на сприймання і оцінку її як особистості.

Ефектор — орган (м'яз чи залоза), який реагує на дію зовнішніх чи внутрішніх подразників і є виконавчою ланкою рефлекторного акту.

Єдині педагогічні вимоги — загальна лінія у навчально-виховній роботі, вироблена педагогічним колективом; єдність вимог до дитини в родині; узгодженість дій школи, дошкільних і позашкільних установ, сім'ї й громадськості у вихованні дітей.

Жест (лат. gestus — положення, поза, рух тіла) — соціально сформований рух, що передає певний психічний стан людини.

Забезпечення успіху в навчанні — метод навчання, який передбачає допомогу педагога відстаючому учневі, студентові, розвиток у них інтересу до знань, прагнення закріпити успіх.

Забування — мнемічний процес, внаслідок якого поступово втрачається чіткість закріпленого в пам'яті матеріалу, зменшується його обсяг, виникають помилки при відтворенні, стає неможливим відтворення, а потім і впізнавання.

Загальна освіта — сукупність знань з основ наук про природу, суспільство, людину, а також необхідних кожній людині умінь і навичок.

Загальна педагогіка — галузь педагогіки, що вивчає головні теоретичні й практичні питання виховання, навчання й освіти, досліджує проблеми навчально-виховного процесу.

Загострення — акцентування якоїсь частини образу або певної його властивості.

Задатки — природжені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, що є природною основою для розвитку здібностей людини.

Закономірність виховання — стійкий, об'єктивний, істотний зв'язок у вихованні, реалізація якого сприяє ефективному розвитку особистості.

Закономірність навчання — об'єктивний, стійкий і істотний зв'язок у навчальному процесі, що зумовлює його ефективність.

Закріплення знань, умінь, навичок — спеціальна робота вчителя щодо реалізації дидактичного принципу міцності засвоєння учнями навчального матеріалу.

Заміщення — перенесення дії з недосяжного об'єкта на доступний.

Заохочення (як метод виховання) — метод, що реалізується через схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання вихованців до їх повторення.

Запам'ятовування — процес пам'яті, внаслідок якого закріплюється новий матеріал шляхом пов'язування його з раніше набутим.

Запам'ятовування довільне — складна, цілеспрямована розумова діяльність, що підпорядкована певній мнемічній задачі.

Запам'ятовування мимовільне — запам'ятовування за відсутності усвідомленої мети запам'ятати певний матеріал.

Заперечення — намагання людини не сприймати повідомлення, яке її хвилює і може призвести до внутрішнього конфлікту.

Запущеність педагогічна — стійкі відхилення від норми в моральній свідомості, поведінці чи навчальній діяльності учня, студента, спричинені недоліками педагогічного впливу.

Зараження — пряме, безпосереднє, неусвідомлюване передавання однією людиною іншій переживань, образів, спонукань тощо.

Засіб виховання — вид суспільної діяльності, який може впливати на особистість у певному напрямі.

Засіб навчання — допоміжний матеріальний засіб школи (вищого навчального закладу), що виконує специфічні дидактичні функції.

Застосування на практиці знань, умінь і навичок — перехід у навчальній діяльності від абстрактного до конкретного, що досягається різноманітними вправами, самостійною роботою на лабораторних і практичних заняттях.

Збереження — процес пам'яті, що забезпечує утримування результатів запам'ятовування протягом тривалого часу.

Звичка — дія чи елемент поведінки, які стали потребою.

Згадування — локалізоване в часі та просторі відтворення образів минулого.

Здивування — короткочасна емоційна реакція на раптові обставини, яка не має чітко вираженого позитивного чи негативного знаку.

Здібності — індивідуально-психологічні особливості, що виявляються в діяльності, є умовами її успішного виконання і спричиняють відмінності в динаміці оволодіння необхідними для людини знаннями, навичками і вміннями.

Здібності загальні — здібності, які певною мірою проявляються у всіх видах діяльності індивіда.

Здібності спеціальні — здібності, які проявляються лише в конкретних видах діяльності індивіда.

Злочинність дитяча — сукупність соціально небезпечних дій, здійснюваних дітьми й підлітками.

Змагання (як метод виховання) — метод, що передбачає здорове суперництво і самоутвердження в колективі дітей та молоді.

Зміст освіти — система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових **і** фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моральної поведінки, підготовку до суспільного життя.

Знання — узагальнений досвід людства про дійсність, що має форму фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій.

Зовнішність людини — загальний вигляд людини, який створюють фізіогномічна маска, одяг, зачіска, манера триматися тощо.

Ідеал (гр. ***idea*** — ідея) — позитивно емоційно забарвлений взірець досконалості, який людина намагається наслідувати.

Ідентифікація (лат. ***identicus*** — однаковий, тотожний і лат. ***facio*** — роблю) — спосіб розуміння людиною іншого індивіда через усвідомлене чи неусвідомлене уподібнення себе його характеристикам.

Ілюзія (лат. ***illudo*** — висміюю, обманюю) —- неадекватне сприймання, яке викривлено, помилково відображає об'єкт, що діє на аналізатори.

Ілюстрування (гр. ***illustrator*** — той, хто освітлює, пояснює) — метод навчання, який полягає у використанні на заняттях наочності: плакатів, карт, рисунків на дошці, картин та ін.

Індивід (лат. ***individuum*** — неподільне) — людина як одинична природна істота, представник виду Homo sapiens.

Індивідуальна педагогічна бесіда — взаємодія вихователя з вихованцем, батьками, колегою, спрямована на взаєморозуміння, пошук шляхів співробітництва для стимулювання розвитку вихованця.

Індивідуальний стиль діяльності — індивідуальна система прийомів і способів дій, характерна для конкретної людини **і** доцільна для досягнення успішного результату.

Індивідуальність— неповторне поєднання психологічних особливостей і рис людини, що визначає її своєрідність і несхожість на інших людей.

Індивідуація — за К.-Г. Юнгом, процес становлення особистості, який включає налагодження зв'язків між Воно і Самістю, тобто поєднує несвідоме і свідоме.

Індукція навичок (лат. ***inductio*** — наведення) — позитивний вплив наявної навички на формування нової.

Ініціативність (лат. ***initium*** — початок) — морально-психологічна риса особистості, яка полягає у здатності та схильності до активних і самостійних дій.

Інсайт (англ. ***insight*** — осягнення) — миттєве усвідомлення розв'язку певної задачі, вирішення проблеми, момент осяяння.

Інстинкт (лат. ***instinctus*** — спонукання) — сукупність природжених форм поведінки тварин і людей.

Інтелектуальні почуття (лат. ***inteilego*** — відчуваю, пізнаю) — почуття, які виникають у процесі пізнавальної діяльності людини й зумовлені нею.

Інтенсивність відчуття (лат. ***intensio*** — посилення) — кількісна характеристика відчуття, що залежить від сили подразника, його значущості, функціонального стану рецептора і просторово-часових умов сприймання.

Інтеракція (лат. ***inter*** — між і actio — дія) — сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що складається в спільній діяльності.

Інтерв'ю (англ. ***interview*** — зустріч, побачення) — розрахована на обнародування бесіда з конкретною особою, що дає змогу показати погляди цієї людини на певне важливе питання, подію. У психології — метод отримання соціально-психологічної інформації шляхом усного опитування.

Інтерв'юер — особа, яка в процесі соціально-психологічного дослідження намагається одержати певну інформацію від іншої особи (респондента) чи від групи осіб в умовах мовної взаємодії.

Інтерес — (лат. interesse — бути всередині) — емоційний вияв пізнавальних потреб людини, що реалізується у спрямованості людини на певні об'єкти, прагненні глибше і повніше їх пізнати.

Інтерес безпосередній — інтерес до змісту певної діяльності та процесу її виконання.

Інтерес вузький — інтерес до певного виду діяльності.

Інтерес нестійкий — короткотривалий інтерес до певного об'єкта чи виду діяльності.

Інтерес опосередкований — інтерес до певної гдлузі діяльності, зумовлений її зв'язком із чимось іншим, що безпосередньо пов'язане з інтересами особистості.

Інтерес стійкий — інтерес до об'єкта чи певної галузі діяльності, який зберігається у людини протягом тривалого часу або всього життя.

Інтерес широкий — інтерес, що проявляється до декількох галузей діяльності.

Інтерес (як емоція) (лат. ***interesse*** — бути всередині) — позитивний емоційний стан, що є одним із провідних мотивів навчання і сприяє засвоєнню знань, навичок і вмінь.

Інтеріоризація (лат. ***interior*** — внутрішній) — процес перетворення зовнішніх, реальних дій із предметами на внутрішні, ідеальні.

Інтероцептивні відчуття (лат. ***receptor*** — той, що сприймає) — відчуття, які виникають при подразненні рецепторів у внутрішніх органах і тканинах людини.

Інтерференція навичок (лат. ***inter*** — перебування поміж, знищення і ***ferens*** — той, хто несе, приносить) — негативний вплив наявної навички на формування нової.

Інтроверсія (лат. ***intro*** — усередину і vertere — повертати) — спрямованість свідомості й уваги, думок, почуттів і переживань людини на свій внутрішній світ.

Інтроверт — людина, яка в діях і вчинках більше керується своїми думками і внутрішніми переживаннями, ніж зовнішніми враженнями і впливами.

Інтроверт емоційного типу — людина, яка зосереджена на собі і всюди керується своїми переживаннями, не враховуючи наявних подій і фактів.

Інтроверт інтуїтивного типу — людина, яка інтуїтивно може проникати в майбутнє, але її інтуїція звернута на суб'єктивний психічний світ.

Інтроверт мисленнєвого типу — людина, схильна до теоретизування, мислення якої мало залежить від загальноприйнятих ідей і традицій, а керується власними критеріями.

Інтроверт сенсорного типу — людина, яка в своїх діях керується здебільшого власними емоціями і сприйняттям, а не логічними міркуваннями.

Інтроспекція (лат. ***introspecto*** — заглядаю всередину) — спостереження за власною психічною діяльністю, самоспостереження.

Інформаційно-комунікативна функція спілкування (лат. ***informo*** — пояснюю і ***соттипісо*** — з'єдную, повідомляю) — функція, що об'єднує процеси формування, передавання і приймання інформації людьми.

Історія педагогіки і школи — галузь педагогіки, що вивчає розвиток педагогічних ідей і практику освіти різних історичних епох.

Катехізисна бесіда (гр. ***katechesis*** — настанова) — бесіда, спрямована на відтворення тверджень, які потребують дослівного запам'ятовування.

Каузальна атрибуція (лат. causa — причина і ***attributio*** — приписування) — причинне пояснення вчинків партнера шляхом «приписування» йому почуттів, намірів і мотивів поведінки.

Керівник — особа, що управляє трудовою діяльністю групи на основі адміністративно-правових повноважень і узвичаєних норм співжиття.

Коефіцієнт розумової обдарованості (IQ) (англ. ***intellectual quotient —-*** коефіцієнт інтелектуальності) — стандартизований кількісний показник рівня розумового розвитку людини, який одержують за допомогою тестів інтелекту.

Козацька педагогіка — педагогіка українського народу, спрямована на формування мужнього громадянина (козака-лицаря), з яскраво вираженою українською національною свідомістю, твердою волею і характером.

Колектив (лат. ***collectivus*** — збірний, нагромаджений) — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковуються суспільно цінним і особистісно значущим змістом спільної діяльності.

Колективне несвідоме — колективний досвід людства, який передається від покоління до покоління і проявляється в поведінці конкретної людини.

Коливання уваги — періодичні, короткочасні мимовільні зміни рівня інтенсивності уваги.

Комунікатор (лат. ***соттипісо —*** спілкуюся з кимось) — людина, яка повідомляє інформацію, кодуючи її за допомогою різних знаків.

Конвергенція очей (лат. ***convergo —*** сходжуся, наближаюся) — зведення на предметі зорових осей обох очей.

Константність сприймання (лат. ***constans*** — незмінний, постійний) — відносна постійність перцептивного образу (розміру, форми і кольору) при зміні відстані, положення спостерігача, освітленості предмета тощо.

Консультація (лат. ***consulto —*** прошу поради) — порада, пояснення педагога учням і студентам з будь-якого питання.

Конфлікт (лат. ***conflictus*** — зіткнення) — зіткнення протилежних думок, цілей, інтересів, позицій; крайнє загострення суперечностей.

Конформність (лат. ***conformis*** — подібний, відповідний) — здатність людини за внутрішньої незгоди піддаватися тиску групи, що проявляється у зміні її поведінки відповідно до вимог групи.

Концентрація уваги — міра заглибленості людини у певний вид діяльності.

Кора головного мозку — поверхнева оболонка півкуль головного мозку, утворена сімома шарами вертикально орієнтованих нервових клітин.

Корекційна педагогіка (лат. ***correctio*** — виправлення, поліпшення) — галузь педагогіки, предметом якої є виховання, навчання та освіта дітей із вродженими чи набутими відхиленнями у фізичному або психічному розвитку.

Корпорація (лат. ***corporatio*** — зв'язок) — група, в якій міжособистісні стосунки опосередковує особистісно значущий для її індивідів, але асоціальний зміст групової діяльності.

Критерії ефективності педагогічного процесу— показники, що виражають рівень вихованості учнів.

Критичність мислення (гр. ***kritike*** — здатність розрізняти) — якість мислення, що передбачає вміння індивіда суворо оцінювати свої думки і сторонні впливи, піддавати їх сумніву і перевіряти.

«Крок уперед» — прийом самовиховання, що передбачає щоденне планування на наступний день роботи над собою.

Кругозір учня — уявлення, поняття й фактичні відомості про предмети, явища природи, громадського життя й людської психіки, властиві учням на кожному етапі їх розумового розвитку.

Культура поведінки (лат. ***culture*** — догляд, освіта, розвиток) — дотримання основних норм людського спілкування, вміння знаходити адекватні засоби у спілкуванні з оточуючими.

Лабораторна робота (лат. ***labor*** — праця) — метод навчання, що передбачає самостійну роботу учнів, студентів за завданням педагога із застосуванням навчальних приладів, інструментів, матеріалів, установок та інших технічних засобів.

Латентний період відчуття (лат. ***latentis*** — прихований) — час, який проходить від початку дії подразника на орган чуття до появи реакції на нього.

Лекція (лат. ***lectio*** — читання) — як метод навчання передбачає усний виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою матеріалу. Як метод виховання реалізується шляхом послідовного, системного викладу інформації з певної проблеми, який має на меті сформувати у слухачів певні погляди і переконання.

Лекція вдвох — лекція, яка передбачає проблемний виклад матеріалу в діалозі двох викладачів, що моделює реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома дослідниками.

Лекція вступна — лекція, що дає загальне уявлення про завдання і зміст навчальної дисципліни, розкриває структуру й логіку конкретного навчального предмета, викликає до нього інтерес, показує його взаємозв'язок з іншими предметами.

Лекція заключна — лекція, що передбачає підбиття підсумків вивченого матеріалу з певного навчального предмета, виділення вузлових питань і зосередження уваги на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками — лекція, що передбачає вкраплення у її текст певної кількості наперед підібраних помилок змістового, методичного характеру, які слухачі повинні виявити.

Лекція проблемна — лекція, що передбачає засвоєння нової інформації шляхом її «відкриття».

Лекція-візуалізація (лат. visualis — зоровий) — лекція, на якій демонструють явища і процеси у зручній для зорового сприйняття формі, використовуючи такі демонстраційні матеріали, які не тільки доповнюють слова, а й самі виступають змістовними повідомленнями.

Лекція-прес-конференція — лекція, зміст якої будують на основі отриманих лектором запитань від студентів.

Лідер (англ. ***leader*** — вести, керувати) — особистість, за якою інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, що зачіпають їх інтереси і визначають напрям та характер діяльності всієї групи.

Лідер авторитарний (гр. ***autoritas*** — влада) — лідер, який на практиці застосовує владний одноосібний стиль управління.

Лідер демократичний (гр. ***demos*** — народ) — лідер, який використовує стиль управління, що характеризується розподілом владних повноважень між ним і членами групи, спільним прийняттям рішень і взаємною повагою.

Літота (гр. //totes — простота) — прийом створення образів уяви, який полягає у підкресленому применшенні, недомовленості.

Локалізація психічних функцій (лат. ***localis*** — місцевий) — місце розташування в центральній нервовій системі людини тих мозкових структур, які пов'язані з її психічними процесами, станами і властивостями.

Локус контролю (лат. ***locus*** — місце) — індивідуальна якість людини, яка характеризує її схильність приписувати відповідальність за наслідки своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальний локус контролю) чи внутрішнім станам **і** переживанням (інтернальний локус контролю).

Макрорівень спілкування (гр. ***makros*** — великий, довгий) — рівень аналізу, який передбачає вивчення розвитку спілкування протягом життя людини.

Мезорівень спілкування (гр. ***mesos*** — середній) — рівень аналізу спілкування, на якому вивчають окремі контакти між людьми при виконанні певних завдань чи спілкуванні на певну тему.

Меланхолік (гр. me/as — чорний і ***chole*** — жовч) — людина, яка має меланхолійний темперамент, що характеризується переважанням процесів гальмування над процесами збудження в корі головного мозку, а також слабкими психічними процесами.

Мета — ідеальний образ об'єкта, який у свідомості задовольняє потребу, що виникла.

Мета виховання — сукупність властивостей особистості, які прагне сформувати суспільство.

Метод аналізу результатів **діяльності учня** — метод, що передбачає вивчення кількісного і якісного складу результатів різних видів діяльності, успішності, участі у конкурсах, громадської роботи учнів, студентів, який дає змогу скласти уявлення про їх освітній рівень, вихованість та ін.

Метод виховання (гр. ***methodos*** — спосіб пізнання) — спосіб взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування у вихованців певних поглядів, переконань, а також навичок **і** звичок поведінки.

Метод моделювання — математичний метод, що передбачає створення й дослідження моделей.

Метод навчання — спосіб упорядкованої взаємодії вчителів та учнів, за допомогою якого вирішуються проблеми освіти, виховання і розвитку в процесі навчання.

Метод науково-педагогічного дослідження — шлях опанування складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей виховання **і** навчання.

Метод педагогічного спостереження — метод, що передбачає спеціально організоване сприймання педагогічного процесу в природних умовах.

Метод психолого-педагогічного тестування — метод визначення рівня знань, умінь або загальної інтелектуальної розвиненості особистості за допомогою карток, малюнків, задач-шарад, ребусів, кросвордів, запитань.

Метод ранжування — математичний метод розміщення зафіксованих показників у певній послідовності (зменшення чи збільшення), визначення місця елемента у певній множині (наприклад, складання списку учнів залежно від рівня їх успішності).

Метод реєстрування — математичний метод, який полягає у виявленні певної якості в явищах даного класу та її обрахуванні за наявністю або відсутністю (наприклад, кількості скоєних учнем негативних вчинків).

Метод узагальнених **незалежних характеристик** — метод, що передбачає узагальнення відомостей про учнів, студентів, отриманих із різних джерел (від учителів, батьків, ровесників), зіставлення цих відомостей, їх осмислення.

Методи контролю — сукупність методів навчання, які дають змогу перевірити рівень засвоєння учнями, студентами знань, сформованості вмінь і навичок.

Методи контролю й аналізу ефективності **виховання** — методи виховання, що передбачають з'ясування результативності конкретних виховних заходів, виховної роботи загалом у певному колективі.

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної **діяльності** — сукупність методів, спрямованих на передавання і засвоєння учнями знань, формування умінь та навичок.

Методи стимулювання **і мотивації навчально**-пізнавальної **діяльності** — методи навчання, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів, студентів навчальною інформацією.

Методи стимулювання **діяльності й поведінки** — методи виховання, які виконують функції регулювання, коригування і стимулювання поведінки і діяльності вихованців.

Методи формування свідомості — методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю вихованця з метою формування у нього поглядів **і** переконань.

Методи формування **суспільної поведінки** — методи різнобічного впливу на свідомість, почуття і волю вихованців з метою формування у них навичок і звичок суспільної поведінки.

Мислення — суспільно зумовлений, нерозривно пов'язаний із мовленням психічний процес пошуків **і** відкриття суттєво нового, опосередкованого й узагальненого відображення дійсності у процесі її аналізу і синтезу.

Мислення абстрактне (лат. ***abstractio*** **—** відтягнення, відвертання) — мислення за допомогою понять, які розкривають суть предметів **і** виражаються в словах і знаках.

Мислення аутичне (гр. autos — сам, один) — відірване від дійсності мислення, яке керується лише бажаннями, уявленнями і намірами особистості.

Мислення дискурсивне — розгорнуте мовне мислення людини, опосередковане її попереднім досвідом. Система взаємопов'язаних логічних міркувань, у якій кожна наступна думка зумовлена попередньою.

Мислення інтуїтивне (лат. ***intuitio*** **—** уява, споглядання) — швидке, згорнуте і малоусвідомлюване мислення, що не має чітко виражених етапів.

Мислення наочно-дійове — мислення, що грунтується на безпосередньому сприйманні предметів у процесі дій із ними.

Мислення патогенне (гр. ***phatos*** — біль, страждання і genes/s — походження) — мислення, що передбачає роздуми, уявлення, пов'язані з образою, соромом, невдачею, страхом чи іншими негативними переживаннями, які можуть підсилювати психологічне напруження і призвести до виникнення психічних розладів.

Мислення практичне (гр. ***praktikos*** **—** діяльний) — мислення, що спрямоване на вирішення практичних задач або перетворення практичних ситуацій.

Мислення продуктивне (творче) (гр. ***produce-*** — створюю) — мислення, продуктом якого є принципово новий або вдосконалений образ певного аспекту дійсності.

Мислення реалістичне (лат. rea//s — суттєвий, дійсний) — мислення, що спрямоване на зовнішній світ, відображає його і керується його законами.

Мислення репродуктивне (лат. ***re*** і ***produeo*** — знову створюю) — мислення, що виявляється у вирішенні проблем за наявним зразком, віднесенні кожної нової проблеми до вже відомого типу.

Мислення саногенне (лат. ***sanatio*** **—** лікування, оздоровлення) — мислення, свідомо спрямоване на подолання негативних емоційних розладів і психічне оздоровлення людини.

Мислення теоретичне (гр. ***theoria*** **—** діяльний, активний) — процес пізнання і створення законів та правил. Здійснюється за допомогою понять без звернення до досвіду чи практичних дій з реальними предметами.

Міжпредметні зв'язки педагогіки — зв'язки педагогіки з іншими науками, що дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси.

Мікрорівень спілкування (гр. ***mikros*** **—** малий) — рівень аналізу спілкування, на якому вивчають окремі сполучені акти спілкування, що виступають у ролі його елементарних одиниць.

Міміка (гр. ***mimikos*** **—** наслідування) — зовнішнє вираження психічних станів за допомогою м'язів обличчя.

Міцність запам'ятовування — індивідуальна особливість пам'яті, яка виражається в збереженні сприйнятого матеріалу і швидкості його забування.

Мовлення — процес практичного використання мови для спілкування.

Мовлення внутрішнє — видозміна зовнішнього мовлення. Використовується людиною для планування й організації діяльності, а також для внутрішнього контролю за всіма психічними процесами.

Мовлення зовнішнє — словесне мовлення, яким людина користується для повідомлення інформації іншим людям в усній чи письмовій формі.

Мовлення писемне — мовлення, яке передбачає передавання його змісту за допомогою символів (літер, знаків, ієрогліфів тощо), що зображуються на матеріальних носіях.

Модуль (гр. ***modulus*** — міра) — логічно завершена частина теоретичних знань і практичних умінь з певної навчальної дисципліни.

Модульно-рейтингове навчання — навчання цілісними, логічно впорядкованими і обгрунтованими частинами (модулями). Результа-

ти М.-р. н. є підставою для визначення місця (рейтингу) учня чи студента серед однокласників, одногрупників.

Мозковий стовбур — частина центральної нервової системи, до якої входять довгастий мозок, вароліів міст, середній і проміжний мозок. М. с. здійснює вегетативні функції, природжені рухи, рефлекси орієнтації в просторі, підтримує тонус м'язів, кістяка тощо.

Мозочок — один з нижчих відділів головного мозку, з діяльністю якого пов'язане функціонування деяких безумовних рефлексів.

Мораль (лат. ***moris*** — звичай) — система ідей, принципів, законів, норм і оцінок, що регулюють стосунки між людьми.

Моральна свідомість — одна зі сфер суспільної свідомості, що відображає реальні стосунки і регулює моральний аспект діяльності людини.

Моральна спрямованість — стійка суспільна позиція особистості, що складається на світоглядній основі мотивів поведінки і виявляється в різних умовах як властивість особистості.

Моральне виховання — виховна діяльність, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності.

Моральні звички — корисні для суспільства стійкі форми поведінки, які є внутрішньою потребою особистості і виявляються у будь-якій ситуації й умовах.

Моральні переконання — пережиті та узагальнені моральні принципи, норми.

Моральні почуття — запити, оцінки, спрямованість духовного розвитку особистості.

Моральність — етичне поняття, що означає практичне втілення етичних норм і принципів.

Мотив навчання (лат. ***motus*** — рух) — спонукальна причина навчально-пізнавальної діяльності людини.

Мотивація — спонукання, що викликають активність особистості й визначають її спрямованість.

Мрія — особлива форма творчої уяви, за допомогою якої людина створює образи бажаного майбутнього.

Навичка — часткова автоматизація виконання і регулювання доцільних рухів.

Навіювання — психологічний вплив однієї людини на іншу, який частково або й повністю не усвідомлюється як тим, хто його здійснює, так і тим, хто йому піддається.

Навчальна дискусія — метод навчання, який полягає в обговоренні учителем і учнями, студентами спірного питання навчального матеріалу.

Навчальна програма — документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, уміння і навички, які необхідно засвоїти, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання.

Навчальний план — документ про склад навчальних предметів, які вивчають у певному закладі освіти, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, що відводяться на кожний навчальний предмет, про структуру навчального року.

Навчальний посібник — книга, матеріал якої розширює межі підручника, містить додаткові, найновіші та довідкові відомості.

Навчальний рік — час, що відводиться для занять у навчальному закладі від їх початку до літніх канікул.

Навчання — цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються вміння й навички.

Надсвідоме — рівень психічної активності особистості при виконанні творчих завдань, який не піддається індивідуальному усвідомлено-вольовому контролю.

Наочно-образне мислення — мислення образами, уявленнями, перетворення ситуації в образній формі.

Наполегливість — вольова якість, що виявляється в умінні людини активно викликати дії, потрібні для подолання труднощів, і енергійно діяти під час досягання мети.

Народна педагогіка — галузь педагогіки, що охоплює накопичений віками народний досвід, погляди на мету, завдання, засоби і методи виховання та навчання підростаючого покоління.

Наслідування — свідоме чи несвідоме повторення, відтворення людиною психічних особливостей і поведінки інших людей.

Настрій — загальний емоційний стан людини, який характеризує її життєвий тонус упродовж певного часу, породжений емоціями, що переважали в недалекому минулому чи є наявними.

Науковий світогляд — цілісна система наукових, філософських, політичних, моральних, правових, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності й самої себе.

Научіння, научування — набуття людиною знань, умінь, навичок і нових форм поведінки.

Національна школа (лат. ***natio*** — народ) — навчальний заклад, у якому навчають дітей рідною мовою.

Національне виховання — виховання дітей та молоді на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості та духовності.

Невроз — функціональне психічне захворювання, яке розвивається внаслідок тривалого впливу психотравмуючих факторів, емоційного чи розумового перевантаження.

Нейрон (гр. ***neuron*** — жила, нерв) — нервова клітина, що передає нервові сигнали.

Необіхевіоризм (гр. neos — новий і англ. ***behaviour*** — поведінка) — напрям у американській психології, який у 30-х роках XX ст. прийшов на зміну класичному біхевіоризму. **3fiflHO** з ним основним завданням психології повинно стати дослідження процесу научіння.

Несвідоме — сукупність психічних явищ, що виникають під впливом чинників, яких людина не відчуває і про які нічого не знає.

Нестійкість уваги — особливість уваги, яка виявляється у легкому відвертанні, відволіканні уваги іншими об'єктами.

Нижній абсолютний поріг чутливості — мінімальна сила подразника, що, діючи на аналізатор, спричиняє ледве помітне відчуття.

Нові інформаційні технології (НІТ) навчання — методологія і технологія навчально-виховного процесу, яка грунтується на використанні новітніх електронних засобів, насамперед ЕОМ.

Обдарованість — високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей, що є передумовою творчих досягнень.

Образ ейдетичний (гр. e/dos — вид, вигляд) — надзвичайно яскравий наочний образ, відтворений через тривалий час після припинення дії предмета на органи чуття.

Обсяг уваги — кількість об'єктів, які людина може одночасно сприйняти за короткий проміжок часу.

Онтогенез (гр. ***ontos*** — суще і ***genesis*** — народження, походження) — індивідуальний розвиток організму з моменту народження до смерті.

Освіта — процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, набуття умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших рис особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.

Осмисленість сприймання — властивість перцептивного образу бути усвідомленим.

Осмислення (розуміння) навчального матеріалу — процес мисленнєвої діяльності, спрямований на розкриття істотних ознак, якостей предметів, явищ і процесів та формування теоретичних понять, ідей, законів.

Основний психофізичний закон — закон Вебера — Фехнера про залежність інтенсивності відчуття від сили подразника, що діє.

Особистісна спрямованість особистості — переважання в особистості мотивів, спрямованих на забезпечення власного благополуччя.

Особистісне несвідоме — сукупність раніше усвідомлених переживань, які стали забутими або витісненими зі свідомості.

Особистісно орієнтована технологія навчання — навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність.

Особистість — суспільна істота, наділена свідомістю і представлена психологічними характеристиками, які є стійкими, соціально зумовленими і виявляються у суспільних зв'язках, відносинах з навколишнім світом, іншими людьми та визначають поведінку людини.

Оцінка дня, що минув — прийом самовиховання, що полягає в обліку своєї діяльності, щоденному оцінюванні її результатів з виставленням оцінок за певні вчинки.

Оцінювання знань — визначення й вираження в умовних одиницях (балах), а також в оціночних судженнях учителя знань, умінь та навичок учнів відповідно до вимог навчальних програм.

Пам'ять — процеси запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування індивідом його попереднього досвіду.

Пам'ять довготривала — основний вид людської пам'яті, який характеризується тривалим збереженням набутих знань, навичок і вмінь.

Пам'ять довільна — процеси запам'ятовування і відтворення, які відбуваються відповідно до поставленої мети щось запам'ятати чи відтворити.

Пам'ять емоційна — пам'ять, що виявляється в запам'ятовуванні та відтворенні людиною своїх емоцій і почуттів.

Пам'ять короткочасна — пам'ять, яка характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним його відтворенням і швидким забуванням.

Пам'ять механічна — пам'ять, що грунтується на простому багаторазовому повторенні матеріалу без розуміння його змісту.

Пам'ять мимовільна — процеси запам'ятовування і відтворення, які відбуваються без спеціально поставленої мети щось запам'ятати чи відтворити.

Пам'ять образна — пам'ять, що проявляється у запам'ятовуванні образів і уявлень про предмети, явища, властивості та зв'язки між ними.

Пам'ять рухова — пам'ять, що проявляється у запам'ятовуванні й відтворенні людиною своїх рухів.

Пам'ять сенсорна — пам'ять, яка характеризується дуже коротким (до 2 секунд) збереженням сприйнятої інформації, що фіксується в рецепторах.

Пам'ять словесно-логічна — специфічний вид пам'яті, що проявляється в запам'ятовуванні й відтворенні думок, понять, суджень.

Пам'ять смислова — пам'ять, що ґрунтується на розумінні матеріалу, який запам'ятовується.

Патріотизм (гр. ***patriotes*** — земляк, співвітчизник) — одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури.

Педагогіка (гр. ***pais*** — дитя і ***ago*** — веду) — сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості.

Педагогіка народного календаря — складова народної педагогіки, що передбачає виховання дітей та молоді шляхом залучення їх до сезонних робіт, підтримання звичаїв, участі у святах і обрядах.

Педагогіка народознавства — напрям сучасної педагогіки, який вивчає шляхи та засоби практичного засвоєння учнями культурно-історичних надбань минулих поколінь: традицій, звичаїв, обрядів свого народу.

Педагогічна вимога — педагогічний вплив на свідомість вихованця з метою спонукати його до позитивної діяльності або гальмувати його дії та вчинки, що мають негативний характер.

Педагогічна деонтологія (гр. deontos — належне, потрібне, необхідне) — народні знання про виховні обов'язки батьків перед дітьми, вчителів перед учнями, вихователів перед вихованцями, про етичні норми, необхідні для виконання педагогічних функцій.

Педагогічна діагностика — виявлення за допомогою спеціальних методик стану навчально-виховної роботи, окремих її напрямів з метою коригування змісту, форм і методів їх реалізації в педагогічному процесі.

Педагогічна майстерність — характеристика високого рівня педагогічної діяльності, що грунтується на високому рівні фахових знань і вмінь педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді.

Педагогічна техніка — уміння використовувати психофізичний вплив як інструмент виховання.

Педагогічна технологія (гр. ***techne*** — мистецтво, майстерність і ***logos*** — слово, вчення) — сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і поєднання форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, креслень, діаграм, карт).

Педагогічний вплив — педагогічно доцільна організація життєдіяльності учнів, у процесі якої вони набувають необхідних рис і якостей, знань, навичок і звичок.

Педагогічний досвід — практика педагогічної діяльності людини і її результат, який виявляє рівень опанування її об'єктивними закономірностями.

Педагогічний процес (лат. ***processus*** — просування вперед) — спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів і вихованців, метою якої є вирішення освітніх проблем і розвиток особистості.

Педагогічний такт — почуття міри в застосуванні педагогічного впливу на вихованців, коли оптимально враховуються умови ситуації, її соціальні та педагогічні наслідки.

Перевиховання — виховний процес, спрямований на подолання негативних рис особистості, що сформувалися під впливом негативних умов виховання.

Переключення уваги — перенесення людиною уваги з одного об'єкта, виду діяльності на інший.

Переконання — система мотивів, що спонукають особистість діяти відповідно до своїх поглядів, принципів, світогляду.

Переконування — спосіб комунікативного впливу, при якому вихователь звертається до свідомості, почуттів вихованців з метою формування у них певних поглядів, переконань та норм поведінки.

Перцептивні дії — система дій, спрямованих на обстеження предмета у процесі сприймання.

Перцепція (лат. ***perceptio*** — сприймання) — чуттєве сприймання зовнішніх об'єктів.

Перцепція соціальна (лат. ***socialis*** — товариський, громадський) — сприймання, розуміння й оцінювання людьми соціальних об'єктів (інших людей, груп, соціальних спільнот).

Підручник — книга, яка містить основи наукових знань із певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики.

Пізнання — процес цілеспрямованого відображення об'єктивної реальності у свідомості людей.

Післядія в аналізаторі — інерція відчуттів, яка проявляється в існуванні позитивного і негативного послідовних образів.

Пластичність (гр. ***plastikos*** — мазь, пластир) — риса темпераменту, яка є свідченням гнучкості, легкості пристосування людини до нових умов.

Пластичність характеру — здатність індивіда змінювати окремі властивості характеру при зміні зовнішніх умов.

Поведінка — система взаємопов'язаних реакцій і дій людини й тварин у взаємодії з навколишнім середовищем.

Подразник адекватний (лат. ***adaequatus*** — рівний, відповідний) — подразник, до сприймання якого даний орган пристосований і який у звичайних умовах його збуджує.

Подразник неадекватний — подразник, до сприймання якого даний орган не пристосований і який у звичайних умовах його не збуджує.

Подразник підпороговий — подразник малої сили, який ще не зумовлює відчуття і сигнал про нього не передається в кору головного мозку.

Позашкільні навчально-виховні заклади — широкодоступні заклади освіти, в яких діти та юнацтво здобувають знання, уміння і навички за інтересами, що забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

Покарання (як метод виховання) — метод, що реалізується через несхвалення, осуд негативних дій та вчинків вихованців з метою їх припинення або недопущення в майбутньому.

Політехнічна освіта (гр. ро/у — багато і ***techne*** — мистецтво, майстерність) — сукупність знань про головні галузі й наукові принципи виробництва, оволодіння загальнотехнічними вміннями, необхідними для участі в продуктивній праці.

Поняття — форма мислення, яка відображає загальні, істотні ознаки предметів і явищ дійсності.

Порівняння — мисленнєва операція, що дає змогу встановити схожі і відмінні ознаки об'єктів, що аналізуються.

Послідовний образ негативний (лат. ***negativus*** — заперечний) — наступна фаза у перетворенні позитивного послідовного образу, при якій у випадку кольорового подразника основний колір замінюється на додатковий.

Послідовний образ позитивний (лат. ***positivus*** — умовний) — результат інерції зору, завдяки якій після припинення дії подразника протягом короткого часу зберігається відтворений образ, який за яскравістю і кольором є відповідним подразнику, що діяв.

Послідовність мислення — якість мислення, що передбачає уміння людини дотримуватися логічних правил і не суперечити собі в міркуваннях, доводити і обґрунтовувати свої оцінки і висновки.

Потреба — стан живого організму, який виражає його залежність від об'єктивних умов існування та розвитку і спонукає до активності відносно цих умов.

Потяг — неусвідомлюване, нецілеспрямоване спонукання, що виражається в нулевому переживанні потреби і не викликає активних дій.

Почуття — специфічна форма відображення дійсності, в якій виявляється стійке суб'єктивно-емоційне ставлення людини з властивими їй потребами до предметів і явищ, які вона пізнає і змінює.

Почуття двоїсте (амбівалентне) (лат. ambo — обидва і ***valentia*** — сила, міць) — складне, суперечливе переживання, в якому полярні емоції переплітаються, зливаються чи переходять одна в одну, утворюючи нову якісну характеристику почуття.

Почуття невизначено-орієнтувальне — короткочасне емоційне переживання людини при зустрічі з новим об'єктом.

Пояснення — метод навчання, що полягає в словесному тлумаченні слів, термінів, понять, явищ, принципів дій приладів, використання наочних посібників тощо.

Пояснювально-ілюстративне навчання — технологія навчання, при якій пізнавальна діяльність має репродуктивний характер.

Правила для учнів — організаційно-методичний документ, який визначає основні обов'язки й норми поведінки учнів у школі, родині, громадських місцях.

«Правила моєї поведінки» — прийом самовиховання, що передбачає складання вихованцем правил власної поведінки.

Правове виховання — виховна діяльність закладу освіти, сім'ї, правоохоронних органів, спрямована на формування в молоді правової свідомості, навичок і звичок законослухняності.

Прагнення — усвідомлений мотив, у якому виявлена потреба, що може бути задоволена за допомогою вольових зусиль.

Практикум — вид лабораторної роботи у старших класах. Проводиться після вивчення великих розділів курсу. Має повторювальний і узагальнювальний характер.

Практична робота (гр. ***praktikos*** — активний, діяльний) — метод навчання, при якому педагог організовує детальний розгляд учнями (студентами) окремих теоретичних висновків навчального предмета й формує уміння та навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання учнем (студентом) відповідно сформульованих завдань.

Предмет дидактики — зміст освіти підростаючого покоління і організація процесу, що забезпечує оволодіння цим змістом.

Предмет педагогіки — навчально-виховна діяльність, що здійснюється в закладах освіти людьми, уповноваженими на це суспільством.

Предметний гурток — науково-освітній гурток, який організовують для розширення й поглиблення знань учнів з різних предметів та розвитку в них інтересу до відповідних галузей науки, техніки, видів спорту, мистецтва.

Предметність сприймання — особливість сприймання, яка проявляється в тому, що властивості предмета відображаються в образі не ізольовано, а як такі, що належать предмету та перебувають зовні.

Привчання (як метод виховання) — метод, що грунтується на вимозі до вихованця виконувати певні дії, наприклад дотримуватися вимог шкільного режиму.

Пригадування — активний процес відтворення у свідомості людини її попереднього досвіду.

Прийом виховання — частина, елемент методу виховання, необхідний для ефективнішого застосування методу в конкретній ситуації.

Прийом вияву вмінь учителя — виховний прийом, що передбачає самоствердження вчителя у дитячому колективі, завоювання авторитету шляхом демонстрування вчителем своїх умінь, здібностей, досягнень у певній галузі, що викликає захоплення вихованців.

Прийом іронії — виховний прийом, що реалізується через викликання у вихованців відчуття сорому, ніяковості за негідні вчинки, поведінку.

Прийом наказу — виховний прийом, що реалізується через категоричну вимогу вихователя виконати певне завдання, не допускати порушень дисципліни тощо.

Прийом натяку — виховний прийом, що реалізується через розповідь про аналогічний учинок і створення обставин, за яких вихованець повинен сам відчути провину, порівнюючи свої дії з позитивними прикладами.

Прийом удаваної байдужості — виховний прийом, що реалізується через створення педагогом ситуації, яка демонструє недоречність негативних дій вихованців та спонукає їх припинити ці дії.

Приклад у вихованні — метод формування свідомості, в якому конкретизуються моральні, естетичні норми, правила поведінки.

Прикладні дослідження в педагогіці — дослідження, які на основі фундаментальних знань дають відповіді на питання, що безпосередньо пов'язані з практикою.

Принцип виховання (лат. ***principium*** — основа, начало) — керівне твердження, яке відображає загальні закономірності процесу виховання і визначає вимоги до змісту його організації і методів.

Принцип навчання (дидактики) — твердження, що визначає зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи школи.

Принципи педагогічного процесу — система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості.

Принциповість — вольова якість, що виявляється в умінні людини керуватися у своїх діях і вчинках стійкими принципами і твердими переконаннями, в істинності яких вона впевнилася і які прийняла як керівництво до дії.

Пристрасть — стійке, глибоке й сильне переживання, що на певний час визначає спрямованість думок і дій людини.

Проблема (гр. ***problema*** — задача, утруднення) — складне теоретичне або практичне завдання, що потребує вивчення, дослідження й вирішення.

Проблемне навчання — різновид розвиваючого навчання, істотною рисою якого є здатність формувати творче мислення особистості та прищеплювати навички наукового пошуку.

Програма виховання (гр. ***programma*** — розпорядження, оголошення) — короткий виклад основних положень і цілей діяльності навчально-виховного закладу щодо виховання учнів, студентів упродовж усього періоду їх навчання.

Програмоване навчання — різновид репродуктивного підходу до навчання, який передбачає використання спеціальних програм управління процесом засвоєння знань.

Проекція (лат. ***projectio*** — викидання)— неусвідомлене перенесення власних бажань і переживань, у яких людина не хоче зізнатися собі через їх соціальну неприйнятність, на інших людей.

Просемінар (лат. ***seminahum*** — розсадник) — перехідна від уроку до семінару форма організації пізнавальної діяльності учнів через практичні й лабораторні заняття, в структурі яких є окремі компоненти семінару.

Просторова локалізація відчуттів (лат. /oca//s — місцевий) — відтворення у відчуттях місця перебування подразника.

Професійна адаптація (лат. ***adapto*** — пристосовую) — процес пристосування людини до професійної діяльності, її умов, досягнення бажаної продуктивності праці й відповідності між професійними намірами, інтересами, якостями особистості та вимогами до діяльності.

Професійна діагностика (лат. ***professio*** — спеціальність) — система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих рис і якостей.

Професійна консультація — надання особистості на основі її вивчення науково обґрунтованої допомоги щодо найоптимальніших для неї напрямів і засобів професійного самовизначення.

Професійна орієнтація — система організації та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні й психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування у них уміння аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку.

Професійна освіта — сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних для виконання роботи в певній галузі трудової діяльності.

Професійне інформування — система виховної роботи, що передбачає ознайомлення учнів із різними професіями.

Професійний відбір — система роботи, спрямована на надання допомоги учневі у виборі конкретної професії.

Професійні педагогіки — галузі педагогіки, що вивчають особливості, форми і методи навчання людей, які здобувають або мають певний фах (лікувальна, театральна, військова, спортивна педагогіки та ін.).

Профільне навчання — форма диференційованого навчання, яка забезпечує глибоке засвоєння системи навчальних предметів певного напряму і достатній рівень оволодіння рештою навчальних дисциплін.

Процес виховання — система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Психіка (гр. ***psychikos*** — душевний) — властивість високоорганізованої матерії, що проявляється у відображенні об'єктивної дійсності.

Психічні властивості — стійкі індивідуально-психічні особливості людини, які характеризують її як особистість чи індивідуальність і виявляються в її поведінці.

Психічні процеси (лат. processus — проходження) — складні види внутрішньої діяльності людини, спрямовані на пізнання себе і навколишнього світу.

Психічні стани — емоційно забарвлені мінливі стани людини, які виникають під впливом різних обставин життя, стану здоров'я та інших факторів.

Психологічний захист — регулятивна система, яку особистість використовує для усунення психологічного дискомфорту, переживань, які загрожують Я-образу, і зберігає його на бажаному і можливому за певних обставин рівні.

Психологія (гр. ***psyche*** — душа і ***logos*** — слово, вчення) — наука про факти, закономірності та механізми психічного життя людей і тварин.

Радість — позитивний емоційний стан, пов'язаний із можливістю задовольнити актуальну потребу, імовірність чого раніше була невелика чи невизначена.

Раціоналізація (лат. ***rationalis*** — розуміння) — псевдорозумне пояснення людиною своїх бажань, учинків, зумовлене причинами, визнання яких загрожувало б утратою самоповаги.

Реактивність (лат. ***re*** — проти і ***activus*** — діяльний) — властивість темпераменту, яка характеризує силу емоційної реакції людини на зовнішні та внутрішні впливи.

Реверберуюче коло збудження (лат. ***reverbero*** — відбиваю, відкидаю) — замкнене коло циркуляції збудження в певній групі нейронів головного мозку.

Регресія (лат. ***regredior*** — повертаюсь) — повернення до попередніх, безпечніших, простіших і примітивніших стадій психічного життя, на яких переживалося почуття задоволення.

Редукціонізм (лат. ***reductio*** — повернення) — методологічна установка, спрямована на зведення явищ одного порядку до явищ якісно іншого порядку.

Режим шкільний (лат. ***regimen*** — правління) — організований порядок чергування й характер зв'язків різних видів навчання, праці та відпочинку школярів.

Рейтинг (англ. ***rate*** — оцінювати, визначати клас) — позиція учня (студента) в класі (групі) за результатами навчання з певного предмета, яка визначається рейтинговим показником, тобто величиною, яка є відсотковим відношенням суми опорних оцінок з усіх модулів до суми максимально можливих.

Ремінісценція (лат. ***reminiscentia*** — спогад) — повніше і точніше відтворення матеріалу через певний час після заучування, ніж зразу після нього.

Репродуктивний рівень розвитку здібностей (лат. ***re*** і ***produco*** — знову створюю) — нижній рівень розвитку здібностей, який проявляється в діяльності людини, спрямованій на відтворення уже відомих зразків матеріальної і духовної культури.

Ретикулярна формація (лат. ***reticulum*** — сітка і ***formatio*** — утворення) — відносно автономне сітковидне утворення, розміщене в підкіркових ділянках і стовбурі мозку, яке здійснює активацію головного мозку і контролює рефлекторну діяльність спинного мозку.

Реферат (лат. ***refero*** — доповідь) — короткий усний чи письмовий виклад основних тез учення, наукової праці, дослідження або змісту книги; доповідь на певну тему, що містить огляд друкованих джерел.

Референтометрія (лат. ***referens*** — той, хто доповідає) — спосіб виявлення референтності членів групи для кожного індивіда, **що** входить до неї.

Рефлекс (лат. ***reflexus*** — відображений) — опосередкована нервовою системою відповідь організму на подразник.

Рефлекс безумовний — спадково закріплена форма реакції організму на біологічно важливі впливи ззовні чи зміну його внутрішнього стану.

Рефлексія — усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер по спілкуванню.

Рефлекторна дуга — шлях, який проходить нервове збудження в організмі (рецептор — мозкова ділянка — ефектор).

Рецептор (лат. ***recipere*** — отримувати) — периферійна спеціалізована частина аналізатора, яка перетворює енергію впливу подразника на процес нервового збудження.

Реципієнт (лат. ***recipiens*** — той, хто одержує) — людина, яка сприймає і декодує повідомлення комунікатора.

Ризик — активна дія, спрямована на привабливу ціль, досягнення якої пов'язане з елементами небезпеки.

Рівень домагань — прагнення досягти мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною.

Рішучість — вольова якість, що виражається в здатності людини своєчасно і без зайвих вагань приймати обгрунтовані та відповідальні рішення, твердо і непохитно впроваджувати **їх** у життя.

Родинна педагогіка — складова народної педагогіки, в якій зосереджено знання й досвід щодо створення і збереження сім'ї, започаткування та продовження сімейних традицій (трудових, моральних, мистецьких).

Розвиваюче навчання — спрямованість принципів, методів і прийомів навчання на ефективний розвиток пізнавальних процесів школярів: сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо.

Розвиток людини — процес фізичного і психічного становлення та формування ЇЇ особистості під впливом зовнішніх **і** внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання.

Розповідь — метод навчання, що передбачає послідовне розкриття змісту невеликого за обсягом навчального матеріалу.

Розповідь науково-популярна — розповідь, яка передбачає теоретичний аналіз певних явищ.

Розповідь описова — послідовний виклад ознак, особливостей предметів і явищ навколишньої дійсності (наприклад, опис музею-садиби).

Розповідь художня — образний переказ фактів, учинків дійових осіб (наприклад, розповідь про географічні відкриття).

Розподіл уваги — здатність людини одночасно виконувати два або більше видів діяльності.

Розумове виховання — цілеспрямована діяльність педагогів із розвитку інтелектуальних здібностей і мислення людини, прищеплення культури розумової праці.

Рушійні сили виховного процесу — сукупність внутрішніх і зовнішніх суперечностей, вирішення яких сприяє просуванню до нових цілей.

Самоактуалізація — прагнення людини до повнішого виявлення, розвитку і реалізації своїх особистісних можливостей.

Самоаналіз — прийом самовиховання, який передбачає критичні роздуми над своєю поведінкою, окремими вчинками.

Самовиховання — свідома діяльність людини, спрямована на вироблення у собі позитивних рис і подолання негативних.

Самоврядування дитяче — право дітей самостійно вирішувати питання управління своїм колективом, мати власні керівні органи.

Самозаборона — прийом самовиховання, який реалізується через свідоме позбавлення себе чогось приємного.

Самозаохочення — прийом самовиховання, який використовується після подолання особистістю певних труднощів, власних негативних рис.

Самозобов'язання — прийом самовиховання, що передбачає планування роботи над формуванням чи подоланням певних рис особистості на конкретний період.

Самоконтроль — прийом самовиховання, який полягає у систематичному фіксуванні (подумки або письмово) свого стану і поведінки для того, щоб попередити небажані думки, емоції, вчинки.

Самонавіювання — прийом самовиховання, який передбачає повторення подумки або вголос певних суджень з метою формування чи подолання певних рис своєї особистості.

Самонаказ — прийом самовиховання, який полягає у прийнятті особистістю твердого рішення не відступати від своїх принципів, поводитися тільки належним чином.

Самообслуговування дітей — обслуговування дитиною самої себе, задоволення своїх побутових потреб власними силами.

Самоосуд — прийом самовиховання, який полягає у незадоволенні власними діями, вчинками, поведінкою.

Самооцінка — прийом самовиховання, суть якого зводиться до зважування подумки своїх можливостей і оцінки своїх дій та вчинків.

Самоперемикання — прийом самовиховання, за якого подумки або в діях переходять до справ, які викликають позитивні емоції.

Самопереконання — прийом самовиховання, який полягає в тому, що вихованцю пропонують у певній ситуації знайти аргументи і за їх допомогою переконати себе в тому, що він учинив правильно (неправильно).

Самопідбадьорювання — прийом самовиховання, який передбачає підтримання себе у ситуаціях розгубленості, зневіри у власних силах та можливостях.

Самоповага — компонент образу Я особистості, який визначається відношенням досягнень особистості до того, на що вона претендує.

Самопримус — прийом самовиховання, який виявляється у спонуканні себе до малоприємних занять, уникненні звичних пасивних форм проведення вільного часу тощо.

Самосвідомість — усвідомлення людиною себе як особистості (своїх якостей і рис, стосунків з іншими людьми, місця і ролі в суспільстві).

Самостійна навчальна робота — різноманітна індивідуальна чи колективна навчальна діяльність учнів (студентів), яка здійснюється на навчальних заняттях або вдома за завданням педагога, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі.

Самостійне спостереження — метод навчання, що передбачає самостійне сприймання учнями, студентами явищ дійсності у процесі навчання.

Самостійність — вольова якість, що передбачає вміння людини обходитися у своїх діях без сторонньої допомоги і критично ставитися до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань.

Самостійність мислення — якість мислення, що виявляється в здатності людини ставити нові проблеми, знаходити нечувані, нерідко оригінальні підходи до їх вирішення, виявляти ініціативу в творчому пошуку.

Самохарактеристика — прийом самовиховання, що реалізується через складання власної характеристики.

Сангвінік (лат. ***sanguis*** — кров) — людина, яка має сангвінічний темперамент, що проявляється в енергійності, великій емоційності, легкому пристосуванні до різних обставин і нових людей, хорошому самопочутті та інших якостях особистості.

Семінар (лат. ***seminarium*** — розсадник)— організаційна форма навчання, яка передбачає обговорення проблем, що стосуються прочитаної лекції чи розділу курсу.

Сензитивність (лат. ***sensus*** — відчуття) — властивість темпераменту, яка визначається найменшою силою зовнішніх впливів, необхідною для виникнення психічної реакції людини.

Сенсибілізація (лат. ***sensibilis*** — чутливий) — підвищення чутливості нервових центрів унаслідок взаємодії аналізаторів і систематичного вправляння.

Середовище — сукупність зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину і впливають на її розвиток.

Симптомокомплекс (гр. ***symptoma*** — ознака і лат. ***complexus*** — поєднання, зв'язок) — група взаємопов'язаних ознак чи властивостей, які залежать одна від одної і характеризують одне явище.

Синапс (гр. ***synapsis*** — з'єднання) — місце контакту нейронів одного з одним та з клітинами органів, мікроскопічне спеціалізоване утворення, через яке передається нервове збудження.

Синестезія (гр. ***synaisthesis*** — спільне почуття, одночасне відчуття) — виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора.

Синтез (гр. ***synthesis*** — з'єднання, складання) — мисленнєва операція, об'єднання предметів і явищ за їх спільними й істотними ознаками.

Система освіти (гр. systema — утворення) — сукупність навчально-виховних закладів, які систематично і послідовно виховують, навчають і готують до життя підростаючі покоління відповідно до завдань суспільства.

Сором — негативний емоційний стан, що виражається в усвідомленні невідповідності власних думок, учинків і зовнішності не тільки сподіванням оточуючих, а й власним уявленням про належну поведінку і зовнішність.

Соціалізація (лат. ***societas*** — спільність, суспільство) — процес перетворення людської істоти на суспільного індивіда, утвердження його як особистості, залучення до суспільного життя як активної, дієвої сили.

Соціальна педагогіка (лат. ***socialis*** — товариський, громадський) — галузь педагогіки, що вивчає закономірності та механізми становлення й розвитку особистості в процесі здобуття освіти та виховання в різних соціальних інститутах.

Соціальна роль (лат. ***socialis*** — товариський, громадський і ***role*** — список, перелік) — нормативно схвалений зразок поведінки, якого інші люди очікують від кожного, хто займає дану соціальну позицію.

Соціальний контроль (лат. ***socialis*** — товариський, громадський і франц. ***controler***— перевіряти) — оцінювання відповідності поведінки особистості наявній ситуації і вибраній ролі в процесах взаємодії людей.

Соціограма (лат. ***societas*** — спільність, суспільство і гр. ***gramma*** — риска, лінія) — графічне зображення результатів, одержаних за допомогою соціометричного тесту при дослідженні міжособистісних стосунків у малих групах.

Соціометрична зірка — особа, яка в умовах соціометричного дослідження одержала найбільшу кількість позитивних виборів у певній групі.

Соціометричний критерій — конкретне запитання, на яке повинен відповісти кожен досліджуваний при проведенні соціометричного дослідження.

Соціометрія (лат. ***societas*** — спільність, суспільство і гр. ***metron*** — міра) — метод кількісного визначення взаємозв'язків, які утворюються між членами групи в процесі міжособистісного спілкування і взаємодії.

Спадковість — відновлення в нащадків біологічних особливостей батьків.

Спинний мозок — складова частина центральної нервової системи, яка здійснює здебільшого природжені форми поведінки. Має форму довгого тяжа, розташованого у хребетному каналі.

Спілкування — процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні інформацією пізнавального чи емоційно-оцінного характеру.

Спостереження — цілеспрямоване збирання психологічних фактів поведінки і діяльності особистості з метою їх подальшого аналізу і тлумачення.

Сприймання — відображення у свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності за їх безпосередньої дії на органи чуття.

Статеве виховання — складова загального процесу виховної роботи, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємин із представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до проблем статі.

Створення ситуації новизни — метод навчання, що передбачає акцентування на кожному занятті новизни знань, якими збагатилися учні, створення психологічної атмосфери, в якій вони отримують моральне задоволення від усвідомлення власного інтелектуального зростання.

Стереотипізація (лат. stereos — твердий і гр. ***typos*** — відбиток, форма) — привнесення в образ партнера по спілкуванню рис, якими наділяють представників певної професійної чи національної групи.

Стиль керівництва анархічний (гр. ***anarchia*** — безладдя) — стиль керівництва, при якому керівник існує лише номінально, а фактично група постійно піддається різноманітним випадковим управлінським впливам.

Стійкість уваги — часова характеристика уваги, що визначається тривалістю збереження цілеспрямованої уваги на певному об'єкті чи виді діяльності.

Стійкість характеру — здатність людини протидіяти зовнішнім впливам і умовам, які намагаються його змінити.

Страждання — негативний емоційний стан, пов'язаний з одержаною інформацією про неможливість задоволення найважливіших життєвих потреб, що до цього часу вважалося ймовірним.

Стратометрична концепція колективу (лат. ***stratum*** — шар, настил і гр. ***metron*** — міра) — теорія колективу А. Петровського, згідно з якою міжособистісні стосунки в колективі утворюють багаторівневу структуру, що має в основі спільну діяльність, а компонентами є різні страти (шари) з відображеними в них різними характеристиками міжособистісних стосунків.

Страх — негативний емоційний стан, який виникає у людини при появі уявної або реальної загрози для її життя чи благополуччя.

Стрес (англ. stress — напруга) — емоційний стан організму, який виникає у напружених обставинах і виявляється у порушенні перебігу психічних процесів, координації рухів, у дезорганізації та гальмуванні всієї діяльності.

Структурність сприймання (лат. ***structure*** — побудова, розміщення) — властивість перцептивного образу відображати будову об'єкта сприймання.

Ступінь глибини характеру — властивість, що визначається головними ставленнями особистості, які лежать в основі характеру.

Сублімація (лат. ***sublimo*** — підіймаю, підношу) — витрата або переключення енергії лібідо на різні дозволені види діяльності.

Судження — відображення зв'язків між предметами і явищами об'єктивної дійсності чи між їх ознаками і властивостями, виражене в словесній формі.

Схематизація (гр. schema — вид, форма) — прийом створення образів уяви, для якого характерне спрощене зображення об'єкта у загальних рисах, що властиві багатьом об'єктам.

Такт педагогічний (лат. ***tactus*** — відчуття, почуття) — почуття міри в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей.

Таламус (гр. ***talamos*** —- розміщення) — найбільше з утворень середнього мозку, в якому відбувається первинне оброблення сенсорної інформації.

Талант (гр. ***talanton*** — вага, міра, рівень здібностей) — поєднання високорозвинутих спеціальних здібностей, яке дає людині змогу створювати такі продукти діяльності, що виділяються своєю новизною, досконалістю і мають високу суспільну значущість.

Творча особистість — індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, вміє відкинути звичайне, шаблонне. Притаманні їй творчі здібності є умовою успішного здійснення творчої діяльності.

Творчий рівень розвитку здібностей — найвищий рівень розвитку здібностей людини, який проявляється у творчому мисленні, спрямованому на створення нових зразків матеріальної і духовної культури.

Творчість — продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення.

Темп навчання (лат. ***tempus*** — час) — ступінь швидкості, з якою розгортається навчальний процес, виконується програма і засвоюється навчальний матеріал.

Темп реакції — властивість темпераменту, що проявляється у швидкості перебігу різних психічних явищ.

Темперамент (лат. ***temperamentum*** — устрій, узгодженість) — сукупність індивідуально-психологічних якостей, яка характеризує динамічний та емоційний аспекти поведінки людини і виявляється в її діяльності та спілкуванні.

Темперамент афективно-екзальтований (лат. ***affectus*** — настрій, хвилювання і ***exaltus*** — дуже високий) — темперамент, властивий людям, які легко захоплюються радісними подіями і впадають у відчай від сумних.

Темперамент афективно-лабільний (лат. ***affectus*** — настрій, хвилювання і ***labilis*** — нестійкий, рухливий) — темперамент, властивий емоційним людям із різкими перепадами настрою.

Темперамент гіпертимний (гр. ***hyper*** — надміру і ***thymia*** — душа) — темперамент, властивий активним, комунікабельним, ініціативним і життєрадісним людям.

Темперамент дистимний (лат. ***dis*** — префікс, що надає поняттю протилежний чи заперечний смисл і гр. ***thymia*** — душа) — темперамент, властивий людям з уповільненістю дій, пасивною життєвою позицією і зниженою мовленнєвою активністю.

Тест (англ. test — випробування) — короткочасне стандартизоване випробування, спрямоване на визначення у того, кого досліджують, показників розвитку певних психічних властивостей.

Тестовий контроль — метод навчання, який передбачає вибір учнем чи студентом одного або кількох варіантів відповідей із запропонованого переліку.

Техніка педагогічна (гр. ***technikos*** — вправний) — комплекс знань, умінь і навичок, необхідних педагогу для чіткої організації навчальних занять, ефективного застосування на практиці обраних методів педагогічного впливу як на окремих учнів, студентів, так і на дитячий, студентський колектив загалом.

Технічне мислення — мисленнєва діяльність, спрямована на виконання різноманітних технічних завдань.

Технологійний прийом (гр. techne — мистецтво, майстерність і ***logos*** — слово, вчення) — компактний, частковий спосіб вирішення конкретної педагогічної або навчальної проблеми.

Технологія групової навчальної діяльності — технологія, яка реалізується в малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою, і грунтується на опосередкованому керівництві вчителем, співпраці його з учнями.

Технологія навчання — шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання.

Технологія навчання як дослідження — технологія навчання, яка грунтується на використанні в навчальній діяльності дослідницьких прийомів та методів і сприяє глибокому засвоєнню учнями знань, суб'єктивному відкриттю для себе нових знань на основі вже наявних, формуванню умінь та навичок, інтересу до пізнавальної, творчої діяльності.

Технологія розвивального навчання — технологія, мета якої полягає у забезпеченні розвитку пізнавальних можливостей школяра.

Технологія формування творчої особистості — технологія навчання, яка створює умови для формування творчих здібностей учнів.

Типізація (гр. ***typos*** — відбиток, форма) — прийом створення образів уяви, для якого характерні виділення істотного в однорідних фактах і втілення його в новому конкретному образі.

Точність запам'ятовування — індивідуальна особливість пам'яті, яка характеризується кількістю зроблених помилок при відтворенні матеріалу після його запам'ятання.

Тривалість відчуття — часова характеристика відчуття, що визначається часом дії подразника, його інтенсивністю і функціональним станом організму.

Трудове виховання — процес залучення молоді до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їй виробничого досвіду, розвитку в неї творчого практичного мислення, працьовитості й свідомості людини праці.

Увага — спрямованість і зосередженість свідомості, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності індивіда.

Увага довільна — увага, яку особистість свідомо викликає, спрямовує і регулює.

Увага мимовільна — увага, що виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем без її свідомого наміру і без будь-**яких** вольових зусиль з її боку.

Увага післядовільна — увага, що виникає на основі інтересу до процесу діяльності.

Уважність — стійка властивість особистості, основою якої є наявність у людини сформованої звички завжди бути уважною.

Узагальнення — мисленнєва операція об'єднання предметів і явищ за їх спільними й істотними ознаками.

Уміння — зумовлена знаннями і навичками готовність людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання.

Умовивід — форма мислення, в якій з одного або кількох пов'язаних суджень виводиться нове судження, яке дає нові знання про предмети чи явища.

Умовний рефлекс — тимчасовий нервовий зв'язок, який утворюється в корі головного мозку при поєднанні умовного (індиферентного) і безумовного подразників.

«Упізнай себе» — прийом самовиховання, що передбачає зачитування часткової характеристики на учня, який повинен здогадатися, що мова йде про нього.

Управління — діяльність, спрямована на прийняття рішень, організацію контролю об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації.

Урок — форма організації навчання, за якої вчитель проводить заняття з групою учнів постійного складу, одного віку й рівня підготовки впродовж певного часу й відповідно до розкладу.

Установка — неусвідомлювана готовність особистості до діяльності, за допомогою якої може бути задоволена потреба.

Учіння — цілеспрямований процес засвоєння учнями, студентами знань, оволодіння уміннями та навичками.

Уява — процес створення людиною на основі її попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає.

Уява активна — уява, при якій образи створюються за участю волі. При цьому створені образи спонукають людину до діяльності.

Уява пасивна (лат. ***passivus*** — недіяльний) — уява, в якій створюються образи, що не втілюються в життя, намічаються програми поведінки, що не здійснюються або не можуть бути здійснені.

Уява репродуктивна (лат. ге і ***produco*** — знову створюю) — **процес** створення образів уяви, що відповідають опису.

Уява творча — процес самостійного створення нових образів, **які** реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності.

Уявлення пам'яті — відтворення у свідомості людини образів предметів і явищ, які вона раніше сприймала.

Факультатив (лат. ***facultas*** — можливість) — навчальний предмет, курс, що вивчається учнями і студентами за бажанням з метою поглиблення й розширення наукових і прикладних знань.

Фізичне виховання — система соціально-педагогічних заходів, спрямована на зміцнення здоров'я та загартовування організму, гар-

монійний розвиток функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь.

Філогенез (гр. ***phyle*** — рід, плем'я, вид і ***genos*** — походження) — історичний розвиток різних родів і видів організмів.

Флегматик (гр. ***phegma*** — слиз) — людина, яка має флегматичний темперамент, що характеризується спокійністю, врівноваженістю, малою емоційною збудливістю, сповільненістю рухових і мовленнєвих реакцій, високою працездатністю і малою комунікабельністю.

Форма організації навчання —- зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі.

Формалізм у навчанні (лат. ***formalis*** — складний за формою) — механічне заучування навчального матеріалу без достатнього розуміння **і** вміння застосовувати його на практиці.

Формування особистості — становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку.

Френологія (гр. ***phren*** — розум і ***logos*** — слово, вчення) — вчення про локалізацію здібностей у певних ділянках мозку. Наукові дослідження мозку не підтвердили ідей френології.

Фрустрація (лат. ***frustratio*** — обман, розлад, руйнування планів) — психічний стан емоційного напруження, який викликають об'єктивно нездоланні (або суб'єктивно уявлювані) перешкоди, що виникають на шляху до важливої мети.

Фундаментальні дослідження в педагогіці — дослідження, що мають на меті розкриття загальних особливостей педагогічних явищ, наукове обґрунтування педагогічної діяльності.

Функція волі гальмівна — ситуативне вольове стримування небажаних проявів емоцій, дій **і** вчинків, які не відповідають світогляду і моральним переконанням особистості.

Функція волі спонукальна — свідоме посилення активності людини, спрямоване на подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху до мети.

Функція емоцій регулятивна (лат. ***regulo*** — впорядковую) — функція емоцій, яка виражається в тому, що стійкі переживання стимулюють і спрямовують поведінку, змушуючи людину долати труднощі, чи стримують перебіг діяльності, блокують її.

Функція емоцій сигнальна (лат. ***Signum*** — знак) — здатність переживань виступати в ролі сигналів, які інформують людину про характер процесу задоволення потреб.

Функція спілкування регулятивно**-комунікативна** (лат. ***regulo*** — впорядковую і ***соттипісо*** — пов'язую, спілкуюсь) — функція спілкування, що реалізується у регулюванні не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей.

Характер (гр. ***Charakter*** — прикметна риса, ознака) — складне й індивідуально-своєрідне поєднання рис людини, яке формується в процесі її розвитку під впливом умов життя та виховання і виявляється в її поведінці.

Характер типовий (гр. ***typos*** — відбиток, форма) — характер, у якому втілені основні риси й особливі прикмети, властиві певному народу, нації, верстві населення тощо.

Холерик (гр. ***chole*** — жовч) — людина, що має холеричний темперамент, якому властивий сильний, рухливий, але не врівноважений тип вищої нервової діяльності.

Центральна нервова система — основний орган психічної діяльності людини, який включає в себе головний і спинний мозок, що розташовані відповідно в черепі та хребті.

Цілеспрямованість — вольова якість, що полягає в умінні людини керуватися у своїх діях і вчинках загальними і стійкими цілями, зумовленими її стійкими переконаннями.

Цілісність сприймання — властивість перцептивного образу відображати предмет у всій сукупності його рис як єдине ціле.

Часткові (предметні) методики — галузі педагогіки, предметом дослідження яких є закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти всіх типів.

Читацька конференція — одна з форм керівництва позакласним читанням дітей, яка полягає в обговоренні вихованцями книг і творчості окремих письменників у школі, клубі тощо.

Читацькі інтереси особистості — перевага, яку особистість віддає певним жанрам літератури, творам певного автора чи певного змісту.

Чуттєвий тон — певний емоційний відтінок психічного процесу, усвідомлюваний як властивість предмета, що сприймається суб'єктивно.

Швидкість запам'ятовування — індивідуальна особливість пам'яті, яка визначається кількістю повторень, необхідних людині для запам'ятання певного обсягу матеріалу.

Швидкість мислення — якість мислення, що визначається часом, протягом якого різні люди справляються з виконанням тих самих завдань.

Якість відчуття — основна властивість певного відчуття, яка відрізняє його від інших відчуттів. Зумовлена фізико-хімічними властивостями подразників, адекватних для даного аналізатора.

Я-концепція (лат. ***conceptio*** — сприйняття) — динамічна система уявлень людини про себе, на основі якої вона вибудовує взаємовідносини з іншими людьми.

Степанов О. М., Фіцула М. М.
С 79 Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2006. — 520 с. (Альма-матер)

ISBN 966-8226-22-4

У другому виданні посібника розкрито загальні засади психології та педагогіки з урахуванням історичного доспілу і сучасних реалій вітчизняної школи.

Складається він із двох структурно цілісних частин. У першій з'ясовано основні категорії й актуальні методологічні проблеми сучасної психології, проаналізовано психологічні закономірності пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери особистості та функції спілкування, **охарактеризовані** темперамент, характер, здібності індивідуальності. Матеріал другої частини розкриває основні закономірності цілісного педагогічного процесу, актуальні проблеми дидактики і теорії виховання.

Посібник містить короткий термінологічний словник, запитання і завдання для закріплення матеріалу та актуалізації мисленнєвої діяльності.

Адресований студентам вищих навчальних закладів.

ББК88

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Серія «Альма-матер»
Заснована в 1999 році

СТЕПАНОВ Олександр Максимович
ФІЦУЛА Михайло Миколайович

Основи психології і педагогіки

Навчальний посібник

Видання 2-ге, виправлене, доповнене

Спільний проект із ВЦ «Академія»

Редактор А. В. Мещеряк
Технічний редактор Т. І. Семченко
Коректор О. З. Лебедєва-Гулей
Комп'ютерна верстка В. П. Богуславця

Підписано до друку з оригінал-макета 15.02.2006.
Формат 84x108/32. Папір офс. № 1.
Гарнітура SchoolBook. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 27,3. Ум.-фарбовідб. 27,72.
Обл.-вид. арк. 30,9. Зам. 7-472.

«Академвидав», 04119, м. Київ-119, а/с 37.
Тел./факс: (044) 483-19-24; 456-84-63.
E-mail: academvidav@svitonline.com
Свідоцтво: серія ДК № 1006 від 08.08.2002 р.

ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика»
09117, м. Біла Церква, вул. Л. Курбаса, 4.