

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

Л. А. Колесніченко
М. В. Артюшина
О. М. Котикова та ін.

ПСИХОЛОГІЯ та педагогіка



Навчальний посібник

За загальною редакцією Л. А. Колесніченко

ББК 88
П 86

Колектив авторів

Л. А. Колесніченко (§ 1.2; 3.3; 3.4; Тема 7),
М. В. Артюшина (§ 1.3; 13.1, 13.2; 13.4; Тема 4),
О. М. Котикова (§ 1.1; 9.4; Тема 11),
Л. М. Журавська (§ 13.3; 14.4; Тема 10),
В. С. Лозниця (Тема 8), **Л. В. Музичко** (Тема 6),
Л. П. Петко (§ 13.5), **М. І. Радченко** (§ 3.1; Тема 5),
Г. М. Романова (§ 9.1—9.3; Тема 12), **В. В. Сгадова** (§ 14.1—14.3; Тема 2)

Рецензенти

В. О. Татенко, д-р психол. наук, професор
(Інститут соціальної і політичної психології АПН України)
А. Й. Капська, д-р пед. наук, професор
(Інститут соціальної роботи
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова)
М. Ю. Варбан, канд. психол. наук
(Всеукраїнська громадська організація «Ліга соціальних працівників України»)

Редакційна колегія юридичного факультету

Голова редакційної колегії В. Ф. Опришко, д-р юрид. наук, проф.
Відповідальний секретар О. Ю. Нечипоренко, канд. екон. наук, доц.
Члени редакційної колегії: Ф. П. Шульженко, канд. філос. наук, доц.; Г. О. Федоренко, канд. юрид. наук, доц.; О. Г. Яновська, канд. юрид. наук, доц.

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
Лист № 1.4/18-Г-1632 від 05.10.07

П 86 Психологія та педагогіка: Навч. посіб. / Л. А. Колесніченко, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. Л. А. Колесніченко. — К.: КНЕУ, 2008. — 408 с.
ISBN 978-966-483-050-5

У посібнику подано теоретичні відомості з курсу «Психологія та педагогіка», що є нормативною складовою гуманітарної підготовки студентів Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Дана розробка є результатом багаторічної роботи кафедри педагогіки та психології і являє собою спробу інтеграції базового психолого-педагогічного знання в складі однієї дисципліни.

У посібнику висвітлено основні категорії та поняття, пов'язані зі знаннями про психологічну сутність людини, розглянуто особливості психічних явищ, закономірності розвитку психічних властивостей особистості, розкрито основи взаємодії й спілкування та висвітлено процес і механізми управління життєдіяльністю особистості в процесі освіти, навчання та виховання. До кожної теми пропонується перелік завдань для самоконтролю, наводиться додаткова література.

Даний посібник рекомендовано для використання в процесі психолого-педагогічної підготовки студентів ВНЗ будь-яких спеціальностей, а також може бути корисним для всіх, хто цікавиться психолого-педагогічними аспектами життєдіяльності людини.

ББК 88

*Розповсюджувати та тиражувати
без офіційного дозволу КНЕУ заборонено*

© Л. А. Колесніченко М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін., 2008
© КНЕУ, 2008

ISBN 978-966-483-050-5

Навчальне видання

**КОЛЕСНІЧЕНКО Ліна Аліківна
АРТЮШИНА Марина Віталіївна
КОТИКОВА Олена Михайлівна
ЖУРАВСЬКА Лариса Миколаївна
ЛОЗНИЦЯ Віктор Стефанович
МУЗИЧКО Людмила Володимирівна
ПЕТКО Людмила Петрівна
РАДЧЕНКО Марина Ігорівна
РОМАНОВА Ганна Миколаївна
СГАДОВА Валентина Василівна**

ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА

Навчальний посібник

За загальною редакцією Л. А. Колесніченко

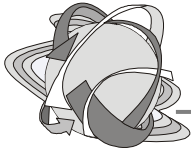
Редактор *О. Цимбалюк*
Художник обкладинки *О. Покорницька*
Коректор *А. Голуб*
Верстка *Н. Андрієнко*

Підп. до друку 21.01.08. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсет. Ум. друк. арк. 23,71.
Обл.-вид. арк. 26,98. Наклад 6100 пр. Зам. № 07-3317.

Державний вищий навчальний заклад
«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537-61-41; тел. (044) 537-61-44
E-mail: publish@kneu.kiev.ua



ПЕРЕДМОВА

Психолого-педагогічна підготовка є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця з вищою освітою. Володіння психологічними знаннями допомагає людині краще пізнати свій внутрішній світ, дізнатись про закономірності його функціонування і розвитку, що є запорукою свідомого управління своєю життєдіяльністю. Педагогічна ж підготовка вчить людину розумно ставитись до свого розвитку, освіти, навчання і виховання, допомагає ефективно їх реалізовувати.

Для набуття таких знань у склад фундаментальних дисциплін гуманітарного циклу підготовки фахівців включено обов'язкову дисципліну «Психологія та педагогіка». Зміст і методика викладання цієї дисципліни в Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана є результатом багаторічного напрацювання кафедри педагогіки та психології і відповідає сучасним вимогам і актуальним тенденціям в освіті. По-перше, вивчення дисципліни має виражений цілеспрямований характер. Особливе значення має процес постановки і досягання конкретних професійно-значущих навчальних цілей. По-друге, визначення змісту дисципліни підкоряється принципам інтегративності і ступеневості, що дозволяє забезпечити послідовний перехід від пізнання психічного до розвитку і управління поведінкою, навчанням і вихованням як самого себе, так і інших людей. По-третє, у процесі вивчення дисципліни широко використовуються сучасні форми і методи навчання (від окремих дидактичних ігор, проблемних завдань і ситуативних вправ до цілісних тренінгових методик) і контролю (поточно-модульний і підсумковий контроль, само- і взаємоконтроль, дидактичне тестування).

Даний посібник містить основні теоретичні відомості до цієї дисципліни. У викладі кожної теми надаються чіткі, ґрунтовні визначення базових понять, наводяться численні приклади і пояснення, матеріал подається максимально доступно і лаконічно. Надаються також запитання для самоконтролю, які дозволяють тим, хто вивчає матеріал, перевірити якість засвоєння теоретичної інформації, а також поглибити своє розуміння окремих відомо-

мостей. До кожної теми також наводиться перелік додаткової літератури.

Оскільки дана робота являє собою акумульований досвід колективу кафедри педагогіки та психології, у її розробці взяла участь досить численна група авторів: кандидат психологічних наук, доцент Колесніченко Л. А. (Передмова; § 1.2. «Напрями та школи психології»; § 3.3. «Анатомо-фізіологічні основи психічного»; § 3.4. «Психічне здоров'я»; Тема 7 «Рівні прояву психіки: свідомий та несвідомий»); кандидат педагогічних наук, доцент Котикова О. М. (§ 1.1 «Поняття про психіку, види психологічних явищ»; § 9.4. «Я-концепція та її складові, формування та розвиток»; Тема 11. «Спілкування»); кандидат психологічних наук, доцент Радченко М. І. (§ 3.1. «Етапи розвитку психіки»; Тема 5 «Психічні стани»); кандидат педагогічних наук, доцент Артюшина М. В. (§ 1.3. «Галузі і методи сучасної психології»; § 13.1. «Категорії навчання та виховання»; § 13.2. «Сучасні теорії навчання та виховання»; § 13.4. «Технології навчання»; Тема 4 «Психічні процеси»); кандидат педагогічних наук, доцент Стадова В. В. (§ 14.1. «Поняття про управління»; § 14.2. «Особливості управління навчанням»; § 14.3. «Функції управління навчанням»; Тема 2 «Педагогіка як наука»); кандидат психологічних наук, доцент Лозниця В. С. (Тема 8 «Особистість. Структура особистості»); кандидат педагогічних наук, доцент Романова Г. М. (§ 9.1. «Поняття про розвиток особистості в онтогенезі та його фактори»; § 9.2. «Стадіальність розвитку людини»; § 9.3. «Розвиток людини як сходження до індивідуальності»; Тема 12 «Освіта в культурі людства»); кандидат педагогічних наук, доцент Журавська Л. М. (§ 13.3. «Навчальний процес та його структура»; § 14.4. «Самоуправління навчанням»; Тема 10 «Поняття про діяльність та її структуру»); кандидат педагогічних наук, доцент Петко Л. П. (§ 13.5. «Особливості виховання в сучасних умовах»; § 13.6. «Виховні системи і технології»); старший викладач Музичко Л. В. (Тема 6 «Психічні властивості особистості»). Разом з тим, викладення окремих питань та понятійно-термінологічний апарат посібника є узгодженим і систематизованим.

Колектив авторів висловлює щирю подяку рецензентам — відомим в Україні фахівцям:

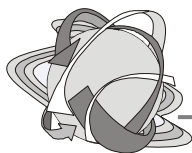
— Татенко Віталію Олександровичу, доктору психологічних наук, професору, члену-кореспонденту АПН України, головному науковому співробітнику Інституту соціальної й політичної психології АПН України;

—Капській Аллі Йосипівні, доктору педагогічних наук, професору, директору Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, завідувачу кафедри соціальної педагогіки НПУ ім. М. П. Драгоманова;

—Варбан Марині Юріївні, кандидату психологічних наук, виконавчому директорові Всеукраїнської громадської організації «Ліга соціальних працівників України».

Також висловлюємо вдячність Матвієнко Юлії Олексіївні за здійснення електронної версії проекту.

І, нарешті, засвідчуємо глибоку повагу та вдячність засновнику й першому завідувачу кафедри педагогіки та психології, доктору педагогічних наук, професору Козакову Віталію Андрійовичу, під чийм керівництвом було розроблено та апробовано концепцію психолого-педагогічної підготовки в непедагогічному університеті, що знайшла свій відбиток і в даному посібнику.



1. ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА

- 1.1. Поняття про психіку, види психологічних явищ.
- 1.2. Напрями та школи психології.
- 1.3. Галузі й методи сучасної психології.

1.1. Поняття про психіку, види психологічних явищ

У перекладі з грецької: *psyche* — душа, *logos* — наука (інколи перекладається, як закони природи), тобто це наука про ДУШУ людини.

Психологія — це наука про закономірності розвитку та функціонування психіки (суб'єктивної картини об'єктивного світу) як особливої форми життєдіяльності.

Незалежно від того, в якій країні людина живе, якою мовою розмовляє, доступні їй досягнення цивілізації чи ні, вона, як

давні предки, відчуває потребу в розумінні себе та інших, розвиває протягом життя свої уявлення про духовний світ і людську душу.

Отже, знання психології необхідні для глибшого розуміння себе та інших. Ці знання надають можливість для самовдосконалення. І це друга причина необхідності ознайомлення з цією наукою. І, зрештою, такі знання надають можливість для підвищення ефективності власної професійної діяльності. Пізнавши себе (хоча й це так непросто!), отримуєш можливість управляти своєю психікою, розвивати здатність впливати на інших і керувати їхньою поведінкою відповідно до поставленої мети.

Сучасна людина має можливість черпати відповідні знання з різних джерел: народна психологія; життєва (побутова, буденна) психологія; релігійна психологія; парапсихологія; наукова психологія.

Народна — казки, міфи, прислів'я, забобони. Може і сьогодні регулювати людські стосунки, і нехай науково-технічний прогрес (НПТ) висуває свої вимоги, національний менталітет виступає як орієнтир у виборі цінностей.

Життєва — власні спостереження, судження, набуті протягом життя. Суб'єктивізм. Поєднується народна, релігійна, наукова, парапсихологія.

Релігійна — характеризується спрямованістю до Божества й базується на вірі в певні постулати духовного життя. Вона значною мірою впливала на формування духовних цінностей протягом усієї історії людської цивілізації. На засадах релігійної психології виховується переважна частина людства і в наш час. У пізнанні психіки вона використовує ідеалістичні догмати. Релігійна психологія не поступається народній, життєвій та науковій за своїм значенням у морально-психічному житті людини.

Парапсихологія — сукупність нетрадиційних поглядів на незвичайні явища та «таємниці» психіки, зокрема такі, як екстрасенсорне сприймання, телекінез, левітація, полтергейст, пірогенія снобачення, просконія, ретросконія, дистанційна дія тощо. Ці немає змоги дослідити ці явища за допомогою методів психологічної науки (виміряти кількісно і якісно). Поза предметом психології залишається те, що для однієї людини є психологічною реальністю, для іншої — ні. Більша частина парапсихологічних феноменів суперечать не лише законам психології, а й відкритим законам природи, методи дослідження цих явищ не винайдені, тому вони і залишаються за межами науки.

Наукове дослідження об'єктивно існуючого психічного явища або факту передбачає не лише його якісний та кількісний опис, а й розкриття його природи, закономірностей розвитку, перебігу, побудови та функціонування, виявлення психологічного механізму, що стоїть за ним.

Психологія сформувала систему наукових уявлень, які розкривають природу психіки, слугують поліпшенню життя людей, їхньої поведінки та діяльності. Інтенсивне дослідження найскладнішого з існуючих у науці об'єктів — психіки людини — триває.

Оволодіння системою психологічних знань сприяє зростанню психологічної культури окремої людини та всього суспільства, покращенню якості життя, психічного здоров'я, підвищенню рівня навчальної й професійної діяльності, громадської поведінки.

Ми знаємо, що кожна наука має предмет та об'єкт.

Яка різниця між предметом та об'єктом наукового дослідження?

Уявіть собі, що ви пливете пароплавом річкою. Ніч. Темно. Ви хочете побачити, що там на березі, напружуєте зір, але нічого не видно. Берег — це об'єкт наукового пізнання. Але ось нарешті включили прожектор, який висвітлив частину берега: будиночок, дерева, паркан і людину, котра махає вам рукою. Те, що видно завдяки світлу прожектора, і є предметом наукового пізнання, тобто це певний аспект, з якого розглядається об'єкт.

Таким чином, **об'єкт** наукового дослідження — це все те, на що спрямовується пізнавальна або інша діяльність (явища, процеси).

Предмет — це той аспект, специфічний кут зору, під яким наука розглядає об'єкт, що вивчається.

Різні науки можуть мати один і той самий об'єкт, але різні предмети. Наприклад, людина є об'єктом вивчення анатомії і фізіології та психології. Але аспекти вивчення в цих науках є різні. Анатомію та фізіологію цікавлять фізіологічні аспекти людини.

Що є предметом психології?

Ще наприкінці 20-х років ХХ ст. видатний психолог Л.С.Виготський писав, що відповідь на запитання про предмет психології є найважчою з усього, що є у світі, предмет психології найменше піддається вивченню. Виокремлення психічного має давню історію. Спочатку предметом психології була душа, існуванням якої пояснювали всі психічні прояви людини: поведінку, діяльність, неповторність і схожість людей тощо. Цей період розвитку психології пов'язаний з іменем Аристотеля (384—322 р. до н.е.). Його трактат «Про душу» — перше системне дослідження душі. Потім, в епоху Відроджен-

ня (XVII ст.), акцент зміщується на свідомість. Цей етап пов'язують з іменем Р.Декарта (1596—1650). Він вважав, що свідомість (духовне існування) та тіло абсолютно різномірні: «Тіло по своїй природі завжди подільне, тоді як дух зовсім неподільний». На початку XX ст. з'являється декілька різних предметів психології: поведінка, інтелект, мотив, образ, пізнавальна сфера, діяльність. Сьогодні предметом вважається психіка людини, яка включає всі перелічені вище складові та є суб'єктивною картиною об'єктивного світу, тобто це — індивідуальний світ людини з огляду на взятий у психологічні закономірності його виникнення, розвитку, прояву, функціонування та згасання.

Психологія має дуже довгу передісторію та коротку історію. Протягом багатьох століть вона не існувала як самостійна наука, а вважалась одним з розділів філософії. І навіть свою назву психологія отримала лише в XVI ст. (точніше, у 1590 р.), коли німецькі схоласти Л.Гокленіус та О. Кассманнвели ввели у практику наукового спілкування цей термін. Виокремлення психології в самостійну науку відбулося в 70-ті роки XIX ст. Датою її «народження» вважається 1879 р., коли німецький психолог В. Вундт організував у м.Лейпцигу першу експериментальну психологічну лабораторію та впровадив експеримент для вивчення психічних явищ.

До цього періоду для вивчення означених явищ учені застосовували спостереження та самоспостереження (інтроспекцію) як методи психології, про що докладніше йтиметься нижче. Інакше кажучи, людина, виходячи із своїх практичних потреб, вивчала, прагнула пізнати свою душу та душі інших, знову ж таки, за допомогою власної. А відтак, уникнути помилок в уявленні про психічні явища, створити цілком об'єктивну картину закономірностей психічного розвитку в доекспериментальний період становлення психології як науки було досить важко.

Остання (суто людська) функція психіки надає людині можливість за допомогою власної психіки не лише орієнтуватись на зовнішні чинники, критерії й норми, відображати їх, адаптуватись до реальності та регулювати поведінку, але й самовизначатись, самоусвідомлюватись, дає поштовх до самодіяльності, саморозвитку, становлення як суб'єкта діяльності.

Отже, предметом вивчення психології є психіка людини та тварин, що включає в себе багато суб'єктивних явищ. За допомогою одних, таких, наприклад, як відчуття й сприйняття, увага та пам'ять, уява, мислення й мова, людина пізнає світ. Тому їх часто

називають пізнавальними процесами. Інші явища регулюють її спілкування з людьми, безпосередньо керують діями і вчинками. Це психічні стани й властивості особистості. Представимо у вигляді схеми основні види явищ, що вивчає сучасна психологія (рис. 1):

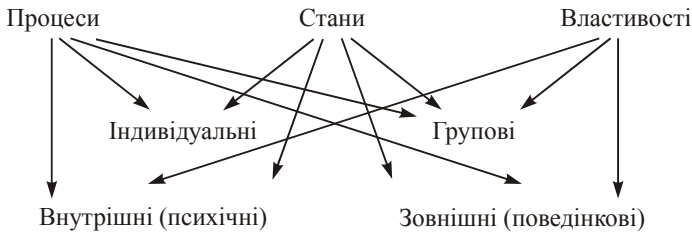
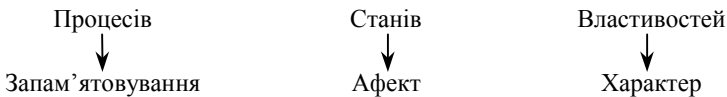


Рис. 1 Основні види психічних явищ

Наведемо приклад індивідуальних внутрішніх (психічних)



ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Основне завдання психології — вивчення закономірностей психічного життя людини з метою використання їх для розвитку особистості, для організації різних видів її діяльності, оптимізації стосунків та поведінки. Психологічні знання необхідні для такого:

- 1)глибшого розуміння себе та інших;
- 2)самовдосконалення, пристосування до змін у навколишньому середовищі;
- 3)підвищення ефективності власної професійної діяльності, налагодження стосунків між членами трудового колективу та між людиною й технікою, щоб запобігти техногенним і екологічним катастрофам;

4) осягнення власного особистісного потенціалу, існування в гармонії із собою та світом, розвитку своїх сутнісних прагнень, самореалізації та самоактуалізації.

Оволодіння системою психологічних знань сприяє зростанню психологічної культури окремої людини та всього суспільства, покращенню якості життя, психічного здоров'я людини, підвищенню рівня навчальної та професійної діяльності.

1.2. Напрями та школи психології

Психологічна реальність людини досить складна, прояви її різноманітні та неоднозначні. Людина є істотою бажаною, думаною, діючою, такою, що сумнівається, рефлексує. Що з переліченого є основним? Одні вчені вважають: щоб зрозуміти психологічну сутність людини, необхідно вивчати її бажання, потреби, потяги, які можуть бути як явними, так і прихованими; другі — її поведінку; треті — мислення, пізнавальну сферу людини; четверті — діяльність; п'яті — усвідомлення людиною свого призначення на Землі тощо.

Така неоднозначність підходів призвела до того, що на початку ХХ століття виникли різні психологічні школи та напрями: *бігевіоризм, гештальтпсихологія, психоаналіз, когнітивна психологія, гуманістична, психологія діяльності* тощо.

Бігевіоризм (напряма американської психології). Представники: Дж. Вотсон, Е. Толмен, К. Галл, Б. Скінер. Засновник цієї школи — Дж. Вотсон. **Предмет** дослідження — *поведінка* людини, реакції її організму на зовнішні стимули.

Дж. Вотсон уважав, що вчені повинні вивчати те, що проявляється зовні, та те, за чим можна спостерігати. Психічні явища, пов'язані зі свідомістю: почуття, відчуття, думки, самосвідомість — є недоступними науковому вивченню, оскільки вони приховані та неочевидні. Отже, якщо свідомий досвід не можна дослідити, то він так і залишиться прихованим, а, можливо, його взагалі не існує. Тому психології необхідно досліджувати те, що реально існує, — поведінку (всі реакції організму на зовнішні впливи, які можна спостерігати ззовні та об'єктивно зафіксувати. Наприклад, коли людина співає, спить, їсть, конфліктує, плаче, виконує чи не виконує домашніх завдань тощо).

Відтак, одиниця аналізу поведінки — конкретний зв'язок **стимулу (S) та реакції (R)**. Такий аналіз проводиться з метою **передбачення та контролю поведінки людини**. Правильно підбравши стимули для впливу на особу, можна отримати бажану поведінку. Дж. Вотсон підкреслював: «Дайте мені дюжину здорових, нормально розвинених малят і можливість виховувати їх у світі, що побудований за моїми принципами, і я гарантую, що, вибравши будь-кого з них, навчу його, як стати спеціалістом у будь-якій сфері — лікарем, адвокатом, художником... навіть жебраком і крадієм, незалежно від його талантів, схильностей, властивостей, здібностей та раси його прародичів. ...Коли цей експеримент завершиться, я зможу точно визначити той спосіб, яким потрібно виховувати дітей, і той тип суспільства, у якому вони повинні жити»¹. Але вченому так і не вдалося знайти оптимальні методи впливу.

Отже, представники бігевіоризму не беруть до уваги спадковість людини, генозумовлені особливості, натомість вони вважають, що основою розвитку людини є розширення репертуару поведінки та набування нових реакцій, яке досягається шляхом навчіння. Навчіння — це результат досвіду людини — зміна потенційної поведінки. Дж. Вотсон вважав, що людина є такою, якою вона навчилася бути.

Еволюція цього напрямку зумовила появу *необігевіоризму*, який також спирається на поведінковий принцип, але вже по-іншому визначає характер відношень між стимулами та реакціями та припускає наявність «проміжних змінних» між ними у вигляді цілей, очікувань, гіпотез, пізнавальних схем тощо. За Б.Скіннером, який є представником *радикального бігевіоризму*, навчіння полягає в збагаченні досвіду організму за рахунок відповідей, що підкріплюються практикою. Основою підкріплення є оцінка ймовірності повторення цієї відповіді в майбутньому.

Психоаналіз (З. Фройд, А. Адлер, Е. Фром, К. Горні, К.Юнг, Е.Еріксон). **Предмет** дослідження — *вроджені потяги, які можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими*. Засновник цього напрямку З. Фройд розглядав психіку людини як багаторівневу, глибинним рівнем якої є несвідоме. Він вважав, що психічне життя людини визначається завдяки останньому. Несвідоме виступає як прояв уроджених потягів (сексуальних та агре-

¹ Психологическая энциклопедия. — 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб.: Питер, 2003. — С. 61.

сивних), які є джерелом психічної енергії, що визначають динаміку психічного життя людини, структуру психіки, характер людини та соціально-культурні явища.

З. Фройд вважав, що несвідоме реально існує, але сприйняття його свідомістю вимагає особливих зусиль, технічних процедур, певних навичок, пов'язаних з умінням пояснити ці явища. Він показав, що події та враження раннього дитинства утворюють шаблон для більш пізнього сприйняття життєвого досвіду, дорослі люди несвідомо пояснюють своє життя, виходячи з тих категорій, що були важливими в дитинстві.

Зміст головних понять теорії З. Фрейда зазнав змін. Наприклад, у понятті «джерела розвитку» *сексуальне* часто розширюється до понять *біологічне* та *соціальне* (як у теоріях А. Адлера, К. Горні, Е. Фрома, Е. Еріксона). На сьогоднішній день представники психоаналізу відійшли від пояснення психічного життя з погляду задоволення вроджених потягів та стали шукати детермінанти психічного життя в ньому самому. Їхнє вчення об'єднує визнання взаємодії «несвідоме — свідомість» і пошук у відношеннях між їх компонентами закономірностей розвитку та функціонування психіки.

Докладніше співвідношення «свідомість-несвідоме» розглядається в темі «Рівні прояву психіки».

Гештальтпсихологія — напрям психології, що виник у Німеччині (образ, форма, особлива структура).

Представники цього напрямку досліджували особливості пізнавальних психічних процесів, насамперед *сприймання*, а також *пам'яті*, *мислення* (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Кафка, Б. Зейгарник) та особливості *соціальних явищ* при взаємодії людини та середовища (К. Левін). Гештальтпсихологи запровадили програму вивчення психіки виходячи з уявлення про існування в ній *цілісних внутрішніх структур* — *гештальтів*, *первинних стосовно своїх компонентів*.

Гештальт не розкладається на сенсорні елементи. Але якщо його розкласти, то він зникне без сліду. Наприклад, ми сприймаємо обличчя коханої людини як рідне і ні на кого не схоже. Але якщо ми окремо виділимо чорні брови, кирпатий носик, червоні повні губи, то образ коханої зникає. *Ціле принципово відрізняється від суми частин, які його утворюють*.

Гештальт часто називають словом *фігура*, це цілісна група, яка природньо й мимоволі привертає увагу на папері або виступає з оточуючого тривимірного простору, вона має власні межі. Оточуюче середовище називають *тлом*. Сприймання предмету, ситу-

ації, події зумовлене співвідношенням фігури та тла: зовсім по-різному сприймається, наприклад, живий заєць у лісі й у центрі міста.

Якщо тло не змінюється, то гештальт достатньо стійкий і його сприймання залежить від індивідуальних особливостей спостерігача. Потенційно на тлі може знаходитися декілька гештальтів, значущих цілісностей. Їх значення існує не саме по собі, а має особистісне забарвлення. У цьому сенсі він унікальний і єдиний у своєму роді. Художній фільм «Володар кілець» — стабільний і є загальним надбанням. Але, подивившись його, кожний винесе власний унікальний гештальт.

У межах даного напрямку існує феномен *гештальт-якість* — мелодія впізнається, навіть коли її виконують на різних інструментах чи в різних тональностях, але якщо її програти за дом наперед чи з великими інтервалами, то вона зникне. Нейрофізіологи з'ясували, що гештальти, чи образи, фіксуються в центральній нервовій системі цілісно. Запам'ятовується єдино значуща подія, насичена різними модальностями, які є в момент її проживання. І для того щоб згадати щось, актуалізувати цілісне переживання, достатньо потягнути лише за одну ниточку: піднімаючись сходами, людина відчула запах свіжезвареного борщу, і спливає в пам'яті ціла картина: дитинство, обід, бабуся тощо.

У кожний момент у полі сприймання існує тільки один гештальт. З тла з'являється лише одна фігура: можна бачити або молоду жінку, або стару; або щура, або лисого чоловіка (рис. 2).

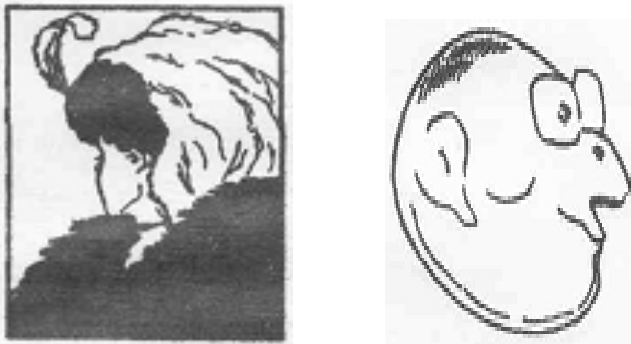


Рис. 2. Двоїсті малюнки

Один раз побачивши щось, дуже важко перестати це бачити, образ володіє інерцією, це його властивість: якщо плями на шпалерах склалися у ведмедика, то важко знову побачити брудні клякси. Уперше побачивши людину, ми створюємо собі певне уявлення про неї. Із часом воно стає звичним. Відомий американський комедійний актор Дж. Керрі спробував змінити амплуа — зіграв драматичну роль. Публіка не сприйняла його. Людина змінюється, але ми цього не помічаємо — гештальт стійкий.

Чим більше останній насичено емоціями, тим він змістовніший, тим він легше виникає, довше утримується, є більш упізнаваним. Коли ми втрачаємо близьку людину, то ще довго серед натовпу нам вважається вона; людина, яка пережила пограбування, в кожній темній фігурі на вулиці бачить бандита.

Незавершений гештальт має велику силу: він сам прагне до завершеності. Б. Зейгарник відкрила ефект незакінченої, перерваної дії (людина краще запам'ятовує дії, які залишилися незавершеними. Це пояснюється тією напругою, що виникає на початку кожної дії та не отримує розрядки, якщо дія не закінчилась). Вплив ефекта Б.Зейгарник на людське життя двоїстий: з одного боку — заінтригує, постав у кінці фрази багатокрапку, поводь себе загадково — і людина буде знову й знову повертатися, щоб доробити, додумати, додивитися, зрозуміти; з удвоєною, з утроєною енергією. На цьому побудовані реклама, серіали, казки 1001 ночі... З іншого боку, якщо людина схильна до самопереривання або не вміє протидіяти, коли її переривають інші, то в неї в житті накопичується велика кількість незакінчених ситуацій.

Отже, *гештальт* — це стійка до змін параметрів унікальна значуща цілісність, що зникає при зміні структури зв'язків між його частинами та існує тільки в співвідношенні з оточенням — тлом.

Представники гештальтпсихології багато зробили для експериментального обґрунтування *принципу цілісності*, який підкреслював взаємовплив поведінки людини й оточення, що дало поштовх для розвитку гуманістичної психології. Також ідеї гештальтпсихології збагатили дослідження пізнавальних процесів і знайшли своє продовження в когнітивній психології.

Когнітивна психологія (Дж. Стерлінг, Р. Аткинсон, У.Найссер, С. Шехтер, М. Айзенк, Дж. Келлі). **Предмет** дослідження — *внутрішня організація психічних пізнавальних процесів та їхніх компонентів*: сприймання, пам'яті, уваги, мислення, мовлення, очікування, процес розв'язання задач, прийняття рішення, творчість. Так, Дж. Стерлінг, Р.Аткинсон вивчають пізнавальні та ви-

конавчі процеси поведінки; У.Найссер наголошує на вирішальній ролі знань (результатів пізнавальної діяльності) у поведінці; С. Шехтер створив когнітивну теорію емоції; М. Айзенк вивчав індивідуальні відмінності людей у пізнавальних процесах. Представники цього напрямку часто вдаються до аналогії між обробкою інформації комп'ютерами та людиною.

Основна ідея цієї теорії — значну частину людської поведінки можна пояснити в термінах ментальної обробки інформації.

Гуманістична психологія (Г. Олпорт, Г. Мюррей, К.Роджерс, А.Франкл, А. Маслоу, В. Роменець). **Предмет** дослідження — **здорова творча особистість як унікальна цілісна система**, яка є не задалегідь заданою, а відкритою можливістю самоактуалізації. А.Маслоу вважав, що центральним ядром особистості є мотивація, яка впливає на першу в цілому. Учений описав людину як «істоту бажуючу», що прагне до задоволення потреб, які він розташував у певній ієрархії.

Особистісний розвиток відбувається в міру задоволення цих потреб, на вершині яких знаходиться «самоактуалізація», яку він визначив як прагнення людини до свого максимального розквіту, діяння в щонайбільшій відповідності до своїх можливостей та потреб. Також до системи цієї ієрархії входять потреби у повазі та самоповазі; у любові з боку соціального оточення, належності до спільноти; у безпеці (захист від страху та тривоги); а також фізіологічні потреби (спрага, голод, продовження роду). Ця ієрархія пронизується пізнавальними («знати й розуміти») та естетичними потребами («сприймати прекрасне»).

На підставі своєї концепції про ієрархічну будову людських потреб А. Маслоу описує різні шляхи особистісного розвитку, самоактуалізації особистості. Це стиль «Д-життя» (дефіцитарне) і стиль «Б-життя» (буттєвість, або мета-життя). Перший характеризується прагненням задовольнити існуючий дефіцит у житті чи вимоги оточення. Таке життя людини — рутинне, одноманітне, вона прагне займатися нескладними, але приємними речами, позбавлена прагнення повністю розкрити свої можливості та здібності. А. Маслоу вважав, що «Д-життя» перетворює людину на таку, що просто реагує на стимули, заохочування та покарання, на надзвичайні ситуації, на біль і страх, на вимоги інших людей, на рутинні щоденні події. Якщо людина живе за стилем «Б-життя», то вона використовує всі свої здібності на повну силу. Їй притаманні активність, самостійність, зібраність, творчість, прагнення до самореалізації.

Згідно з концепцією К.Роджерса, активність кожної людини регулюється та спрямовується об'єднувальним мотивом — «тенденцією актуалізації», що «...полягає в прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши його більш зрілим... у тенденції до росту та рухові вперед, в спонуці до самоактуалізації...» Тенденція актуалізації забезпечує постійне прагнення людини до певної мети. Це може бути бажання досягти чи закінчити розпочату справу, що урізноманітнить життя та принесе задоволення (наприклад, прагнення отримати хорошу роботу, якнайкраще виконати професійні завдання, домогтися кар'єрного росту, бути незалежним тощо).

Основним моментом особистісного розвитку є, за К.Роджерсом, Я-концепція та відповідність «*Я-реального*» та «*Я-ідеального*» людини. Я-концепція символізує в К. Роджерса «організований, послідовний концептуальний гештальт, який складається зі сприймань властивостей «Я» чи «мене» і сприймань стосунків «Я» чи «мене» з іншими людьми та з різних аспектів життя, а також цінності, що пов'язані з цим сприйманням. Цей гештальт може бути доступним усвідомленню, хоча це не обов'язково.

Уважаємо, що суб'єктно-вчинковий підхід українського психолога В. А. Роменця відображає ідеї гуманістичної психології.

В. А. Роменець зазначає, що психіка не є тільки інструментом пристосування до середовища. Вона є життям людини, переживанням, ставленням до світу й має власне багатство. Вона самодостатня. Особистість визначається творенням нею нового. Центральною одиницею аналізу її життя вчений вважав учинок.

В. А. Роменець розглядає вчинок як «логічний осередок психічного», як вищу форму душевно-духовної активності, наповнену для людини конкретним життєвим смыслом. Учинок — це не будь-яке, а обов'язково високоморальне, відповідальне, вільне («спонтанійне») творче діяння. Це спосіб автентичного буття. Учинок завжди є водночас і акцією духовного розвитку особистості, і творенням моральних цінностей.

В. О. Татенко підкреслює, що сучасна українська школа психології вчинку В. А. Роменця акцентує увагу не стільки на визначенні вчинків як культурно-історичних зразків (стереотипів) поведінки, що повинні засвоюватись і відтворюватись індивідом, скільки на визначенні їх як неповторних, творчих, відповідальних душевно-духовних актів, здійснюючи які людина реалізує свою сутнісну міць, зростає як непересічна вільна, соціокультурна особистість і неповторна індивідуальність.

Психологія діяльності (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, О.М.Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, П. Я. Гальперін, Г.С.Костюк). **Предмет** дослідження — **психіка як функція мозку, форма відображення дійсності**, що виникає в процесах активності живої істоти й опосередковує цю активність специфічними функціями. Розвиток особистості відбувається в процесі її включення в різні види діяльності (гра, навчання, праця, спілкування). Психіка формується в діяльності та посідає в ній певне місце, виявляючи свої особливості. Психіка залежить не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності. Остання — це не лише діяльність, в якій вирішуються протиріччя між потребами та можливостями їх задоволення, а й та, яка «веде» за собою розвиток. Завдяки їй відбувається формування та розвиток психічних процесів, формування рис і якостей особистості тощо.

Провідні діяльності послідовно змінюють одна одну залежно від віку людини. Основний шлях психологічного аналізу для цієї школи: від діяльності — до психіки.

Напрямами, що були представлені вище, окреслюють погляди на сутність людини в західній психології. Для повної картини необхідно розкрити підходи до розуміння природи людини та визначення предмета вивчення в східній психології, яка набагато раніше, аніж західна, намагалася пояснити та зрозуміти ество людини.

Східна психологія (на прикладі психології буддизму). **Предметом** вивчення є **свідомість**. Це те, з чого все походить, істинна природа свідомості «це — найбільша ясність та єдність, всеохоплююча цілісність, квінтесенція дійсності». Рівень розвитку кожної людини визначається станом її свідомості. Людина проходить різні варіанти цих станів: від тваринного до втілення божества, що вільно управляє всіма функціями власної тілесної форми та зовнішніх об'єктів.

Усі стани свідомості можна поділити на три групи.

Перший рівень — спосіб думок та погляди, зумовлені не розумом, а бажаннями, що базуються на чуттєвих враженнях. Знання, отримані в цьому стані, суб'єктивні, несуть на собі відбиток емоцій, волі та інших станів і не дають можливості уявити істинну картину світу (*Поверхня озера, що хвилюється, неадекватно відображає навколишній світ.*)

Другий рівень — свідомість у своїй пізнавальній активності — спирається на роздуми та рефлексію, тобто на операції мислення, і приводить, якщо достатньо використовується суб'єктом у межах власної понятєвої системи та її законів, до наукового й філософського знання. Знання є об'єктивним, на

ньому не відбиваються почуттєві враження людини. (*Спокійна поверхня озера адекватно відображає дійсність, але лише те, що їй доступне*).

Третій рівень — просвітлений стан свідомості, коли суб'єкт пізнання ототожнюється з об'єктом пізнання, забезпечуючи єдність суб'єкта та об'єкта. (*Озеру не потрібно нічого відображати, бо воно саме і є Світ.*)

Досягнення третього рівня пов'язане з тим, що людина на практиці усвідомлює єдність зі світом, у неї з'являється відчуття всесвіту в собі, вона зливається з ним.

Усвідомлений підйом на цей рівень дає знання про все, тому людина, яка досягла цього рівня, цих можливостей змін стану свідомості, і називається на сході Буддою — таким, який пізнав.

Досягти такого пізнання можливо через восьмеричний шлях, який базується на трьох фундаментальних принципах: Мудрість (Правильні Погляди й Правильна рішучість), Моральність (Правильна Мова, Правильна Поведінка, Правильний Спосіб Життя) і Зосередженість (Правильні Зусилля, Правильна Зібраність Розуму й Правильна Концентрація). Неможливо досягти просвітлення, не вирішивши завдань етичного, морального та інтелектуального самовиховання.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що кожний напрям психології вивчає переважно якусь одну сторону проявів психіки та є відповіддю на недосконалість попередньої теорії (бігевіоризм — поведінка, психоаналіз — мотив, гештальт — образ, когнітивна психологія — пізнавальна сфера, діяльнісний підхід — діяльність, східна психологія — свідомість). Незважаючи на це, можна окреслити такі тенденції розвитку психологічних знань у сучасному світі. Стираються межі між різними самостійними та незалежними школами. У світі з'являється все більше психологічних теорій, автори яких свідомо прагнуть інтегрувати знання, що були накопичені у вищевказаних течіях.

У середині ХХ століття (1969 р.) виникає трансперсональна психологія (тобто та, що виходить за межі окремої людини чи індивідуальної душі), яка є відображенням синтезу ідей західної та східної психології. Вона орієнтується, насамперед, на здоров'я, на подолання внутрішніх конфліктів і трансперсональний підхід, а не на патологію, пристосування та особистісний підхід.

Спочатку цей термін використовувався для опису станів, про які повідомляли абсолютно здорові люди й такі, що займалися різними техніками, зокрема медитацією та йогою, досвід яких виводить свідомість за межі особистого. Появі трансперсональної

психології сприяло усвідомлення того факту, що певні незахідні напрями цієї науки — не менш розвинені, ніж західні, і що вони проявляють особливий інтерес до психічного здоров'я та людського потенціалу.

Трансперсональна психологія визнає, що всі напрями психології є, по суті, моделями, а отже, не можуть претендувати на роль «абсолютної істини»: вони, скоріше за все, є лише певним неминучим окресленим образом реальності. Більше того, ці моделі доповнюють, а не суперечать одна одній. Саме тому трансперсональна психологія зацікавлена в широкій інтеграції різноманітних ідей, представлених у різних школах психології — західній та східній, поведінковій і динамічній, екзистенційній і соціальній.

1.3. Галузі й методи сучасної психології

Дуже часто студенти, що починають учити психологію, задають одне й те саме запитання: чим відрізняється психолог і психіатр? Дійсно, у побутовому розумінні психолог часто асоціюється з лікарем, невропатологом, психіатром. Разом з тим це зовсім різні професії. Психіатр займається лікуванням психічних розладів. Психолог же має справу переважно зі здоровими людьми, або з тими, що мають окремі психічні порушення зворотного характеру. До психіатра часто звертається не сам хворий, а його родичі, оскільки людина часто не усвідомлює своєї ненормальності. До психолога ж приходять в основному свідомо, коли не можуть розібратись у собі, самостійно вирішити свої проблеми, побудувати гармонійні стосунки з оточуючими.

Однак професія психолога також не є одноманітною. Серед психологів є ті, хто професійно займається наукою, і ті, хто провадить практичну діяльність, викладачі й консультанти, тренери та діагности. Сфери діяльності, що існують у психології, називаються *галузями*.

Може виникнути питання, якщо психіка людини функціонує за єдиними законами, навіщо диференціювати, розподіляти сфери діяльності психологів? Справа в тому, що в різних галузях психологам доводиться вирішувати різні завдання. Спортивний психолог спрямовує свою роботу на те, щоб психічний стан спортсмена чи команди був сприятливим для ефективної спортивної діяльності. Психолог сфери освіти займається діагностичною

та консультативною роботою. Викладач психології — це вже трохи більше педагог, ніж психолог, оскільки його діяльність передбачає не стільки дослідження й практичну допомогу, скільки формування психологічних знань і вмінь у тих, хто навчається, і т.д. Тому виділення різних галузей допомагає психологам визначитись із бажаним напрямом їхньої професійної орієнтації, об'єктами роботи й оволодіти відповідним інструментарієм. Перехід психолога з галузі в галузь вимагає додаткової кваліфікації, ознайомлення із специфікою роботи. Саме тому при зверненні до психолога для кваліфікованої допомоги слід додатково вивчити сферу його діяльності.

В історичному розвитку психології з неї виділився цілий ряд спеціальних **галузей**, що до нинішнього часу оформилися у вигляді самостійних наукових дисциплін. За спрямованістю діяльності психологів на пізнання, дослідження або перетворення психіки виділяють три великі групи галузей: теоретичну, науково-прикладну та практичну психологію.

1. **Теоретична психологія.** Формування й розвиток психологічних знань, включає дисципліни: загальна психологія, історія психології, експериментальна психологія, генетична психологія, соціальна психологія, порівняльна психологія, диференціальна психологія, психофізіологія, психологія особистості та інші.

2. **Науково-прикладна психологія** поділяється за сферами дослідження:

— *за видом діяльності та поведінки людини:* психологія праці, інженерна психологія, психологія творчості, психологія «штучного інтелекту», авіаційна психологія, космічна психологія, військова психологія, психологія управління та менеджменту, економічна психологія, психологія торгівлі, екологічна психологія, психологія спорту;

— *за психологічними питаннями розвитку людини:* вікова психологія, педагогічна психологія, психологія аномального розвитку, або спеціальна психологія (патопсихологія);

— *за відношенням до нормальної або хворої психіки:* психологія здоров'я, медична психологія;

— *за відношенням до права:* юридична психологія (судова психологія, кримінальна психологія, виправно-трудова (пенітенціарна) психологія.

3. **Практична психологія** функціонує й розвивається як система спеціальних психологічних служб, спрямованих на надання безпосередньої допомоги людям у вирішенні їхніх психологічних проблем: практична психологія сім'ї та соціального захисту насе-

лення, психологічна служба системи освіти, психологічна служба системи охорони здоров'я, практична психологія політичної діяльності, управління й масових комунікацій, практична юридична психологія та педагогіка, практична психологія й соціологія економіки та бізнесу, практична психологія праці й профорієнтації, соціально-психологічна служба армії, практична психологія та педагогіка спорту та ін.

Деякі з цих галузей функціонують уже давно, інші виникли відносно нещодавно. У цілому у нашій країні нині спостерігається бурхливий розвиток практичної психології у всіх її проявах, у теоретичній психології активно опрацьовується генетична та порівняльна психологія, у науково-прикладній — психологія управління й менеджменту, економічний та юридичний напрями.

Як і будь-яка наука, психологія має свої методи. Категорія «метод» тлумачиться як шлях пізнання, спосіб, через який пізнається предмет науки (С. Л. Рубінштейн). Методи потрібні психологу для того, щоб правильно організувати процес збору й опрацювання відповідної інформації. Звичайно можна довіритись інтуїції, але наведені нижче приклади, які можуть здаватися цілком імовірними, не знайшли свого наукового підтвердження:

- люди з більш високим рівнем інтелекту досягають більшого в житті;
- чоловіки краще переносять біль, ніж жінки;
- стрес завжди шкідливо впливає на організм.

Вивчення психічної сфери потребує використання як загальних методів наукового пізнання, так і спеціальних, які б дозволяли описувати психічні явища, пояснювати їх, класифікувати та передбачати. Відповідно, методи психології можна поділити на різні групи. Різні класифікації методів психології представлені в роботах С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, М. С. Роговіна, Г.В. Залевського та інших. Найчастіше у вітчизняній літературі використовується класифікація Б. Г. Ананьєва. Методи в цій класифікації розподіляються за етапами психологічного дослідження: підготовка (організація), збирання даних, опрацювання даних та їх інтерпретація. Відповідно, виділяються групи **методів психологічного дослідження**:

1) організаційні: *порівняльний метод* (зіставлення різних груп за віком, діяльністю і т. д.), *лонгітюдний* (багаторазові обстеження одних і тих самих осіб протягом тривалого періоду часу), *комплексний* (один об'єкт вивчається різними засобами, із залученням різних наукових фахівців);

2) емпіричні методи: *спостереження й самоспостереження, експеримент, психодіагностичні методи* (тестування, анкетування, опитування, соціометрія, референтометрія, бесіда, інтерв'ю), *біографічний метод, аналіз продуктів діяльності*;

3) методи статистичного опрацювання даних дослідження: *кількісні* — математичні, статистичні методи (визначення середніх величин, коефіцієнтів кореляції, побудова графіків, таблиць, факторний аналіз); *якісні* — аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизація та порівняння з результатами інших досліджень;

4) інтерпретаційні методи: *генетичний* (аналіз матеріалу щодо розвитку виділенням окремих фаз, стадій, критичних моментів тощо); *структурний* (установлення структурних зв'язків між всіма характеристиками особистості) і т. п.

Однак сучасна психологія спрямована не стільки на пізнання психічної сфери, скільки на здійснення активного впливу на психічні властивості особистості. Тому поряд з методами психологічного дослідження, описаними вище, на сьогодні виділяють ще **методи активного впливу на особистість**. Їх метою є поліпшення стану людини, яка потрапила в психотравмуючу ситуацію, подолання можливих негативних наслідків для її психіки.

До методів активного впливу на особистість відносять такі: *психологічна консультація* — спеціально організоване спілкування, яке актуалізує додаткові психологічні можливості виходу людини з важкої життєвої ситуації; *психологічна корекція* — подолання певних відхилень у поведінці й діяльності людини; *психологічний тренінг* — спеціальним чином побудована система психологічних вправ та ігор, що дозволяє вдосконалити певні психологічні властивості особистості; *соціально-психологічний тренінг* — різновид психологічного тренінгу, спрямований на розвиток здатності людини до міжособистісного спілкування та взаємодії; *психологічна терапія та реабілітація* — система спеціальних психологічних методів оздоровчого впливу на людину для нормалізації її психічного стану (гіпноз, аутогенне тренування, артотерапія, трудотерапія тощо).

Рішення про вибір тих чи інших методів має приймати психолог. Провідну роль при цьому відіграє ухвалена методологія пізнання (наукова парадигма). Так, для радянської психології, яка ґрунтувалася на філософії діалектичного матеріалізму, основними методами вважалися методи спостереження й експерименту, оскільки вважалося, що тільки зовнішня фіксація фактів поведінки людини здатна надати об'єктивну інформацію про функціонування її психіки. Суттєве значення також має напрям, наукова

школа, до якої належить психолог. Так, представник напряму структурної психології, що вивчає елементи свідомості та структурних відносин між ними, віддасть перевагу методу самостереження. Однак вагому роль при виборі методів психологічного дослідження й активного впливу на особистість мають відігравати також об'єкти психологічного аналізу та наявні умови.

На сьогодні між психологами все ще відбувається дискусія про те, чи може користуватись психологічними методами звичайна людина, тобто така, що не має спеціальної психологічної підготовки. Не так давно навіть звичайні психологічні опитувальники, тести були закритою психологічною інформацією. Психологічні методики друкувалися без «ключів» (таблиць розрахунку отриманих результатів), розповсюджувалися тільки через психологічні служби. Разом з тим дедалі зростає інтерес суспільства до пізнання психологічних явищ призвів до того, що на сьогодні психологічна інформація вже не є засекреченою: практично в будь-якому популярному журналі можна знайти психологічні опитувальники, виходить величезна кількість науково-популярної психологічної літератури, кожна людина хоч би раз в житті проходила психологічне тестування, а досить велика частка людей вважає себе знавцями психології без будь-якого офіційного диплому. Та доступність психологічних методів аж ніяк не означає їх правильного й доцільного використання. Найбільш кваліфіковано обрати та застосувати той чи інший метод може лише психолог. До того ж жоден психологічний метод, якщо використовується окремо, не може надати повну й достовірну психологічну інформацію. Найчастіше сучасний психолог використовує комбінацію різних методів, які взаємоперевіряють результати один одного. Особливо небажано, коли непрофесіонали використовують методи активного психологічного впливу на особистість. На сьогодні існує велика кількість різноманітних установ, центрів, підприємств і приватних осіб, які пропонують психологічну допомогу, часто не маючи достатнього рівня кваліфікації. Треба пам'ятати, що така допомога має здійснюватись дуже обережно, бо некваліфікований вплив може не тільки не зняти, а й підсилити несприятливий психічний стан людини. Тому ці методи може використовувати лише професійно підготовлений психолог.

Водночас сучасна людина має володіти основами психологічного аналізу, користуватись елементарними методами для з'ясування психологічних закономірностей своєї поведінки та

інших людей, розумного управління обставинами й передбачення наслідків своєї поведінки.

Отже, сучасна психологія — це наука, що представлена в широкому колі теоретичних, науково-прикладних і практичних галузей.

Як будь-яка наука, психологія має свої методи, і зокрема психологічних досліджень і активного психологічного впливу на особистість.



Завдання для самоконтролю

1. Спробуйте вдома.

Хочете спробувати дію психології на собі? Згадайте найбільш обтяжливий випадок за останні шість місяців і проаналізуйте його так, як психологи аналізують факти, що досліджують:

- опишіть, що відбулося. Думайте, як журналіст. Уявіть, що це відбулося не з вами;
- поясніть, що відбулося. Як ви думаєте, чому це відбулося саме з вами? Чи є зв'язок між тим, як ви поводитися, і ситуацією, що створилася?
- зробіть прогноз. Чи відбувалося подібне й раніше? Як ви оцінюєте ймовірність повторення таких випадків, знаючи себе та навколишніх вас людей? Що може вплинути на виникнення подібних ситуацій у майбутньому?
- обміркуйте подальші дії. Чому навчила вас ця ситуація? Що можна зробити, щоб запобігти її повторенню? Якщо все-таки проблема виникне знову, могли б ви діяти ефективніше, ніж минулого разу?

2. Яка психологічна школа найбільше відповідає вашому власному погляду на сутність психічного? Обґрунтуйте відповідь.

3. Опишіть тенденції сучасної психологічної науки.

4. Дайте відповіді на запитання:

- хто такий психолог?
- чому психологія розділилася на галузі?
- які галузі існують сьогодні і які з них найперспективніші?
- що таке метод?
- навіщо психологу науковий метод?
- які класифікації методів наукової психології на сьогодні існують, для чого вони потрібні та які з них є більш перспективними?
- Чим слід керуватись при виборі тих чи інших психологічних методів?
- Чи може непрофесійний психолог користуватись психологічними методами?

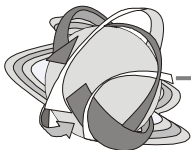
5. За рекомендованими джерелами складіть характеристику окремих галузей і методів психології, вказавши особливості їх використання, переваги та недоліки.

6. Запропонуйте проблему, що могла б стати об'єктом наукового психологічного дослідження, оберіть та обґрунтуйте його можливі методи.



Рекомендована література

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — 2-е изд. — СПб.: Издательский дом «Питер», 2001. — 263 с.
2. *Готтсданкер Р.* Основы психологического эксперимента: Учеб. пособие / Пер. с англ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 464 с.
3. *Джонсон Д.* Психология. — М.: ООО «Издательство АСТ»; 2004. — 495 с.
4. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. — СПб.: Питер, 2000. — 320 с.
5. Загальна психологія: Навч. посібник / За ред. О. Скрипченко, Л. Долинської та ін. — К.: «А.П.Н.», 2002. — 454 с.
6. *Немов Р. С.* Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — Кн. 1: Общие основы психологии. — М.: Просвещение, Владос, 1994. — С. 11—22.
7. Психологія: Навч. посібник. — К.: Фірма «ІНКОС», 2005. — 352с.
8. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — С. 53—61, 64—71.
9. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. — С. 12—62.
10. *Татенко В. О.* Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — С. 342—357.



2. ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА

- 2.1. Поняття педагогіки, її предмет та завдання.
- 2.2. Структура педагогічної науки.

2.3. Зв'язки педагогіки з іншими науками.

2.4. Методи наукових досліджень у педагогіці.

2.1. Поняття педагогіки, її предмет та завдання

Кожна наука, як одна із форм людської свідомості, має свою історію, яка дає уявлення про її предмет, завдання й методи. Історично педагогіка формувалася як наука про виховання дітей, що знайшло відображення і в її назві: термін «педагогіка» походить від грецького *«пайдагогос»* («дітovedення»).

У Давній Греції раба, який, беручи за руку дитину свого господаря, відводив її до школи, називали педагогом. Отже, у слові педагог є пряме значення, пов'язане зі спеціальною справою — вести, супроводжувати дитину. Поступово значення його розширювалося та стало одночасно і спеціальним, і метафоричним. Спеціальна семантика слова зумовлена виокремленням особливого виду діяльності, яка забезпечує входження дитини в доросле життя, для котрого вона повинна бути спеціально навчена і вихована. Метафоричне значення зумовлене тим, що час від часу кожна людина відчуває необхідність у «поводирі», у педагогові, наставнику, у людині, яка передає іншій свою справу, свої вміння, майстерність, учить її цій майстерності.

У суспільстві з часом виникає потреба в спеціалізованому навчанні та вихованні. З'являються люди, які знають свою справу краще за інших. Їхні знання та вміння у своїй галузі глибші за знання й уміння інших людей. Саме тому виникають ролі вчителя й учня, та особливі взаємовідносини, завдяки яким досвід, знання, мудрість учителя передаються учневі.

У Давньому Вавилоні, Єгипті та Сирії педагогами були жерці, а в Давній Греції — найрозумніші вільнонаймані громадяни: педономи, педотриби, дидакалі. У Давньому Римі цю роботу доручали державним чиновникам, які добре оволоділи науками.

У Середні віки педагогічною діяльністю займалися переважно священники, ченці, а в міських школах і університетах — люди зі спеціальною освітою.

У Київській Русі педагогів називали «майстрами», ними були дяки, священнослужителі та мандрівні дидакалі — «школярі-книжники».

Зміна способу передавання накопиченого культурного досвіду від одного покоління до іншого, від «знаючого» до «незнаючого»

зумовило появу людей розумової праці, життєвим призначенням яких стала педагогічна діяльність. Людина, яка займалася нею, стала особливою постаттю в суспільстві.

Сьогодні, коли освіта сприймається більшістю людей як одна з вищих цінностей життя, зростає значущість педагогічної діяльності й потреба в людях, які свідомо вибирають педагогічну стежку.

Чи кожному людину можна назвати педагогом? Можна, якщо вона виконує роль учителя, наставника стосовно дітей, якщо вона прагне дати їм освіту. Але діяльність цієї людини не є професійною, бо вона не спирається на наукові педагогічні теорії. Тільки наукові знання можуть забезпечити людині свідоме ставлення до своєї освітньої діяльності, адже наука — одна із форм суспільної свідомості, що дає об'єктивне відображення світу. Для того щоб ефективно впливати на своїх вихованців, педагог повинен глибоко знати ті закони, за якими відбувається процес засвоєння знань, умінь і навичок, формується ставлення до людей і явищ навколишньої дійсності, навчитись використовувати ці знання на практиці, оволодівати досвідом, майстерністю, мистецтвом їх умілого застосування.

Професія педагога є особливо відповідальною, адже предметом його виховного впливу є особистість, яка характеризується певними задатками й потребами, почуттями та волею. Підкреслюючи високу відповідальність педагога за результати своєї праці, В.О.Сухомлинський писав, що «ні в якій справі помилки і невдачі не призводять до таких тяжких наслідків, як в учительській».

Що означає хороший учитель? На це питання В.О.Сухомлинський відповів так: «Це перш за все людина, яка любить дітей, відчуває радість від спілкування з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати хорошою людиною, уміє дружити з дітьми, приймає близько до серця дитячі радощі й біди, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам був дитиною.

Хороший учитель — це, по-друге, той, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, який він викладає, любить її, знає її горизонт — найновіші відкриття, дослідження, досягнення.

Хороший вчитель — це, по-третє, людина, що знає психологію й педагогіку, розуміє й відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо.

Хороший учитель — це, по-четверте, людина, яка досконало володіє уміннями, притаманними тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи».

Педагогіка впродовж тривалого часу розвивалася як наука про виховання дітей. Подальший розвиток суспільства розширює і сферу її впливу. Людина виховується й перевиховується все життя. Предметом педагогіки стає вивчення закономірностей освіти та становлення особистості людини (дітей і дорослих). Таке розуміння сутності цієї науки про освіту та її предмета дослідження стало причиною того, що на сучасному етапі розвитку педагогічних знань її історична назва зазнала змін. У різних країнах частіше використовують замість терміна «педагогіка» нові, а саме: «андрологіка» («андрос» — чоловік, «аго» — вести), а у США живляють термін «філософія освіти».

Для того щоб зрозуміти, що досліджує сучасна педагогіка, проаналізуємо історію її становлення як самостійної наукової галузі.

В історії розвитку педагогічної науки можна виділити три основні етапи її становлення. Перший (емпіричний) тривав до XVII століття та характеризувався: накопиченням емпіричного матеріалу (розрізаних педагогічних відомостей, які фіксувалися у формі вірувань, правил, вимог, традицій, звичаїв, обрядів, що становлять нині основу народної педагогіки); теоретичним осмисленням досвіду виховання й навчання у філософських трактатах; виникненням різних освітніх закладів.

Усі знання цього періоду про природу, людину та суспільство акумулювалися у філософії. Її представники (Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт) у своїх працях висвітлили важливі ідеї та положення щодо виховання людини, формування її як особистості. Наприклад, Демокріт (460—370 до н.е.) у своїх працях багато уваги приділив проблемі виховання. Він відстоював принципи природовідповідності, гармонійного розвитку людини, великого значення надавав трудовому вихованню дітей і молоді, моральним вправам у їх поведінці. Мета виховання, на думку Демокріта, — підготувати молодь до реального життя на землі. Уважав, що дітей треба вчити мислити, оскільки, на його думку, багато знання не говорить про рівень освіченості.

Судження цих філософів ще не були педагогічними теоріями та існували в надрах філософських систем.

Для епохи Відродження характерним було зростання наукового знання й диференціація наук. У цей час педагогіка виокремлюється з галузі філософії та богослов'я й стає самостійною наукою.

Джерелами розвитку педагогіки епохи Відродження стали ідеї таких просвітителів, як Франсуа Рабле, Томас Мор, Мішель Монтень. Вони пропонували побудувати педагогіку на принципах

гуманізму. На їхню думку, навчання має бути всебічним. У його здійсненні слід звертати увагу на розвиток самостійного мислення дітей, зв'язок навчання з життям, самоосвіту. Мішель Монтень уважав, що людина в процесі навчання має бути вільною й повинна вміти переплавляти попередні знання, щоб зробити їх власним творінням, своїм судженням. Важливою є його думка про поєднання навчання з вихованням та розвитком особистості, бо саме вона повинна бути в центрі уваги тих, хто навчає, розвиває й виховує.

Другий етап тривав до початку ХХ століття та характеризувався створенням окремих теоретичних концепцій виховання й освіти, накопиченням педагогічного досвіду, узагальненням і систематизацією педагогічних знань, виділенням та обґрунтуванням провідних компонентів науково-педагогічних знань (принципів, методів, форм організації навчально-виховного процесу).

Педагогіка до середини ХVІІ століття залишалася частиною філософської науки. У 1623 році англійський філософ Франсіс Бекон опублікував свій трактат «Про гідність та збільшення наук», у якому він дав класифікацію існуючих на той час наук, а педагогіку виділив в окрему галузь знань наукових знань під назвою «Керівництво читанням». Водночас народження педагогіки як окремої самостійної науки частіше пов'язують з ім'ям видатного чеського педагога Я. А. Коменського (1592—1670), який заклав основи прогресивної педагогічної системи та вперше розробив наукові основи виховання дітей («Велика дидактика», 1632; «Материнська школа», 1633).

Третій етап триває з початку ХХ століття й характеризується високим рівнем узагальнення, систематизації та структурування педагогічних емпіричних знань, одержаних у процесі експериментальних досліджень; подальшим розвитком категорійного апарату науки; створенням науково обґрунтованих систем організації навчально-виховного процесу; становленням педагогіки як науки.

Сучасна педагогіка, виходячи з вимог суспільства до особистості та закономірностей її розвитку на різних вікових етапах, розробляє зміст, засоби, методи й форми організації навчання та виховання, а також систему освітньо-виховних закладів.

Педагогіка як наука має свої особливості, які визначаються, передусім, її структурою, що включає педагогічну практику, педагогічну теорію і власні методи дослідження.

Педагогічна практика — це безпосередня діяльність педагога, яка диктує основні напрями й форми розвитку науки. У свою чергу, педагогічна теорія на основі аналізу відповідної практики

дає змогу висувати й осмислювати наукові гіпотези, перевіряти наукові факти, що сприяє розвитку педагогічної науки.

Особливістю останньої є ще й те, що вона втілюється в роботі з конкретними людьми. Від того, наскільки педагог знає та враховує їхні індивідуальні особливості, залежить ефективність педагогічного впливу на особистість.

Знання педагогіки кожною людиною має істотне значення. Адже, створюючи систему знань про тенденції, закономірності розвитку людини в процесі засвоєння нею суспільного досвіду, обґрунтовуючи принципи навчання й виховання, здійснюючи порівняльну характеристику форм, методів і прийомів педагогічної діяльності, педагогіка вказує людям найбільш оптимальні шляхи, засоби та способи освіти й самоосвіти впродовж свого життя.

Для визначення педагогіки, як і будь-якої науки, виокремлюють її об'єкт і предмет дослідження.

Об'єкт науки — це те, що існує як об'єктивна реальність. **Об'єктом** педагогіки є людина. Ушинський підкреслював, що педагогіка належить до широкого кола антропологічних наук, які вивчають людину. Він писав, що у всіх цих науках висвітлюються, зіставляються та групуються факти й ті співвідношення їх, у яких відшукуються властивості предмета виховання, тобто людини. Вивчаючи її, педагогіка виокремлює в людинознавстві свій власний аспект, який пов'язаний з діяльністю, спрямованою на освіту людини.

Предмет вивчення педагогіки розвивався й уточнювався впродовж усієї історії розвитку педагогічних знань. Найбільш поширеними на сучасному етапі є декілька підходів до його визначення:

1. Предметом вивчення педагогіки є виховання як функція суспільства, що полягає в передаванні суспільно-історичного досвіду новим поколінням.

2. Другий підхід — предметом вивчення педагогіки є дослідження закономірностей розвитку і формування особистості.

3. Предметом вивчення педагогіки є освіта як цілісний процес, організований у спеціальних соціальних інститутах (сім'я, освітні й культурні заклади). Цей підхід досить поширений нині як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці.

Отже, **предметом педагогіки** є освіта, яку дослідники трактують як процес і результат засвоєння людиною досвіду поколінь у вигляді системи знань, умінь, навичок, а також формування на

їхній основі світогляду моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.

Метою педагогіки як науки є дослідження законів, закономірностей, принципів, змісту, форм, методів, засобів, умов і критеріїв освіти, виховання, навчання й розвитку людини та визначення шляхів удосконалення цих процесів.

Завданнями педагогіки є виявлення, вивчення й обґрунтування закономірностей розвитку освіти та конкретних шляхів її реалізації; навчання; вивчення та всебічне осмислення процесу формування та розвитку особистості.

Педагогічна наука здійснює ті самі функції, що і будь-яка інша наукова дисципліна: опис, пояснення й прогнозування явищ тієї дійсності, яку вона вивчає. Ці функції взаємопов'язані.

Педагогіка, як і будь-яка наука, має свій поняттєвий апарат. Основні поняття визначаються предметом дослідження. Вони склалися впродовж століть, входили у свідомість і досвід людей та використовуються фахівцями в усьому світі.

В.В. Раєвський, характеризуючи понятійну систему педагогіки, виводить таку класифікацію наукових понять, якими користуються педагогічна наука:

1) філософські категорії: зв'язок, загальне й одиничне, протиріччя, причина та наслідок, сутність, якість і кількість;

2) загальнонаукові поняття: система, структура, функція, елемент, організація, оптимальність, стан;

3) специфічні для педагогіки поняття:

а) загальні категорії: виховання, навчання, освіта, розвиток;

б) специфічні: педагогічний процес, викладання, учіння, форма, метод, засіб, учитель, учень.

Серед усіх понять виділяють провідні, навколо яких будується вся система знань науки та які відображають істотні властивості та зв'язки педагогічних явищ. Такі поняття називають категоріями. До основних (базових) педагогічних категорій дослідники відносять освіту, навчання та розвиток.

К.Д.Ушинський зазначав, що педагогіка охоплює не тільки систему наукових знань, але й мистецтво, «найобширніше, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв».

Чому педагогіку інколи розглядають не лише як науку, але і як мистецтво? Освіта людини має два аспекти — теоретичний і практичний. Перший є предметом наукового дослідження в педагогіці. У цьому розумінні остання виступає як наука — сукупність теоретичних і методичних ідей з питань освіти, навчання й розвитку особистості.

Практична освітня діяльність вимагає від педагога оволодіння відповідними вміннями та навичками, які можуть мати різний рівень педагогічної майстерності, виховувати особистість, навчати її й розвивати. Сформулювати незмінні правила спілкування без урахування ситуації, конкретних умов, віку, індивідуальних особливостей педагога та вихованців неможливо. Особистість потребує особистісного спілкування, при зовнішній схожості різних педагогічних ситуацій, дії педагога в них неповторні. Творчість педагога у використанні наукових основ спілкування з урахуванням особистісних якостей і є мистецтвом.

2.2. Структура педагогічної науки

Про рівень розвитку будь-якої науки судять виходячи зі ступеня її диференційованості та багатоманітності зв'язків з іншими науками. Структура педагогіки відображає зв'язки й відносини, що склалися в процесі історичного розвитку різних галузей педагогічних знань, визначає місце кожної з педагогічних наук, її роль для педагогічної практики.

Сучасна педагогічна наука включає близько двадцяти самостійних наук, які ґрунтуються на структурі та принципах загальної педагогіки.

Загальна педагогіка (загальні основи педагогіки) — наука, яка розробляє методологічні, загальнотеоретичні й методичні проблеми, які є істотними для подальшого просування вперед усіх галузей педагогіки та педагогічної практики. Загальнотеоретичний характер носять дослідження суті й закономірностей виховання, мети, змісту та організації педагогічного процесу, принципів педагогічного впливу в навчальних закладах усіх типів. Вона складається з чотирьох розділів: *загальні засади* (філософія) педагогіки; *дидактика* — педагогічна теорія освіти й навчання, що науково обґрунтовує його зміст, методи та організаційні форми, і відповідає на питання: чому вчити, як вчити, кого вчити, для чого вчити, де вчити? Вона є основою для інших педагогічних наук — методик, які досліджують специфіку застосування загальних закономірностей навчання до викладання конкретної навчальної дисципліни; *теорія й методика виховання*; *школознавство* (система управління школою та діяльність органів освіти).

Вікова педагогіка (дошкільна педагогіка, педагогіка школи) вивчає закономірності освітньо-виховної роботи з певними віко-

вими групами в дошкільних і середніх загальноосвітніх навчальних закладах

Професійна педагогіка (педагогіка вищої школи, педагогіка післядипломної освіти) досліджує особливості організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах I—IV рівнів акредитації (технікуми, коледжі, інститути, університети, академії) і закладах післядипломної освіти (технології виховання й освіти людини, орієнтовані на конкретну професійну діяльність).

Корекційна педагогіка (дефектологія) досліджує процес навчання та виховання дітей з певними вадами: сурдопедагогіка (освіта глухонімих, глухих та туговухих дітей); тифлопедагогіка (освіта сліпих і дітей зі слабким зором); олігофренопедагогіка (освіта розумово відсталих дітей); логопедія (освіта дітей з неправильно сформованою мовою); виправно-трудова педагогіка (перевиховання неповнолітніх і дорослих злочинців).

Історія педагогіки вивчає розвиток педагогічних ідей, думок і практики виховання в різні історичні епохи розвитку суспільства.

Порівняльна педагогіка досліджує закономірності функціонування та розвитку систем освіти й виховання в різних країнах способом зіставлення й знаходження спільного та відмінного в них порівняно з вітчизняною.

Соціальна педагогіка вивчає вплив на формування особистості різних соціальних інститутів: сім'ї; закладів культури, спорту, підліткових і молодіжних об'єднань.

Галузева педагогіка (військова, авіаційна, медична, інженерна, спортивна, музична тощо) вивчає галузеві аспекти освіти, розкриває закономірності навчально-виховного процесу в певних умовах.

Вимоги суспільства сприяли виникненню таких галузей педагогіки, як педагогіка сімейного виховання, педагогіка культурно-просвітницької роботи, етнопедагогіка. Процес утворення нових галузей педагогіки триває.

2.3. Зв'язки педагогіки з іншими науками

Педагогіка розвивалася й розвивається в тісному взаємозв'язку з іншими науками. Саме взаємодія з ними дає їй змогу розв'язувати поставлені суспільством завдання. У чому проявляється ця взаємодія?

Є чимало наук, які також вивчають людину, але в певному аспекті. У свій час К. Д. Ушинський зауважував: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її теж у всіх відношеннях». Ось чому педагогіка запозичує й інтерпретує відповідно до предмета свого дослідження ідеї інших наук, які допомагають глибше проникнути в суть освіти, навчання й виховання особистості та розробити теоретичні основи цих процесів.

Найбільш тривалий і продуктивний є зв'язок педагогіки з філософією, ідеї якої слугували її методологічною основою. Філософія визначає ідеї, ідеали та цінності культури XXI століття, розкриває її сенс й сприяє формуванню цілей і принципів освіти.

Філософські знання необхідні для розуміння суті виховання як суспільного явища, визначення його цілей. Проблема якісного вдосконалення педагогічних досліджень зумовила необхідність створення нової галузі людського знання — філософії освіти.

Педагогіка тісно пов'язана з такими галузями філософії, як етика, естетика, соціологія, які допомагають глибше розкрити відповідні сторони морального й естетичного виховання, урахувати дію загальних закономірностей людського буття та мислення, забезпечують оперативною інформацією про зміни в науці й суспільстві.

Педагогіка розвивається в органічній єдності з психологією. Обидві ці науки мають спільний об'єкт вивчення — людину, що розвивається, але кожна має свій предмет дослідження. Психологія вивчає закономірності та механізми розвитку психіки й особистісних властивостей людини, розробляє закони управління розвитком особистості. Виховання та навчання людини ґрунтується на врахуванні закономірностей розвитку психіки людини (мислення, уява, пам'ять, діяльність тощо). Вислів: «Психологія без педагогіки безкорисна, педагогіка без психології безсила» — свідчить про тісний взаємозв'язок цих наук. Адже психологія вивчає закономірності розвитку психіки, а педагогіка — ефективність тих виховних впливів, які приводять до змін у внутрішньому світі й поведінці людини.

Кожний розділ загальної педагогіки ґрунтується на відповідному розділі психології. Наприклад, дидактика — на закономірностях функціонування пізнавальних, емоційних, вольових і мотиваційних процесів людини; теорія виховання — на психології особистості та психології групи; теорія управління закладом освіти — на психології управління. Інтеграція цих двох наук сприяє виникненню суміжних галузей, зокрема педагогічної пси-

хології, яка вивчає психологічні закономірності, умови й механізми навчання та виховання.

Педагогіка тісно пов'язана з науками, що вивчають дитину як індивіда (біологія, анатомія, фізіологія, антропологія, медицина). Знання з анатомії й фізіології людини становлять основу для розуміння її біологічної суті — розвитку нервової, ендокринної, серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, органів чуття, опорно-рухового апарату та допомагають педагогіці науково обґрунтувати механізми управління фізичним і психічним розвитком особистості та умови раціональної організації педагогічного процесу (режим навчання, зміст і методи фізичного, трудового виховання).

Тісний зв'язок педагогіки з медициною зумовлений серйозними проблемами, пов'язаними зі здоров'ям громадян. Корекційна педагогіка виникла як результат зв'язку педагогіки з медициною. Це галузь, предметом якої є освіта дітей, що мають набуті або вроджені відхилення в розвитку, розробляє спільно з медициною програму корекції відхилень у вихованні, аналізує їх причини та обґрунтовує систему засобів, за допомогою яких досягається значний ефект процесу соціалізації особистості.

На стику екології, біології й медицини виникла спеціальна наука про здоров'я — валеологія. Нині успішно розвивається нова галузь педагогіки — педагогічна валеологія.

Проблема співвідношення природних і соціальних факторів розвитку людини як одна з центральних для педагогіки привела її до зв'язку з екологією й антропологією, які розглядають фізичні, природні умови та можливості людини.

Важливим завданням педагогіки є пошук шляхів розв'язання проблеми соціалізації особистості, тому актуальними є її зв'язки із соціологією, економікою, культурологією, політологією й іншими соціальними науками, які вивчають людину в суспільстві, у системі її соціальних відношень.

Педагогіка має тісний зв'язок з такою галуззю науки, як економіка освіти. Її дані потрібні для визначення потреби в педагогічних кадрах, будівництва освітньо-виховних закладів, їх матеріального забезпечення. Розв'язанню цих питань значною мірою допомагає такий розділ статистики, як демографія, що досліджує проблеми народонаселення. Без урахування та прогнозування народжуваності, міграції людей важко розв'язати проблеми будівництва й розміщення закладів освіти, підготовки педагогічних кадрів.

Управління процесом навчання і виховання потребує знань загальних законів і закономірностей управління будь-яким проце-

сом. Тому педагогіка пов'язана з кібернетикою як наукою про управління. Використовуючи її дані, педагогічна наука розкриває додаткові можливості для дослідження процесів навчання і виховання.

Знання педагогами кібернетики розкриває додаткові можливості для дослідження процесів виховання та навчання, розробляє механізми управління ними.

Визначаючи критерії ефективності навчання, педагогіка не може обійтися без математики. Багато явищ навчально-виховного процесу мають вірогідний характер, що потребує застосування до них теорії математичної статистики. Особливо зв'язок педагогіки та математики прослідковується при опрацюванні анкет, спостережень, експерименту, застосуванні рангових методик, діагностичних тестів, графіків різних педагогічних явищ, зв'язків. Використання педагогічних методів забезпечує достовірність науково-педагогічного дослідження.

Педагогіка використовує ідеї таких наук, як історія, юриспруденція, екологія, етнографія, освітній менеджмент, водночас збагачуючи їх своїми відкриттями.

2.4. Методи наукових досліджень у педагогіці

Будь-яка діяльність для досягнення своєї мети передбачає використання певних прийомів, способів, операцій. Наука, як один із видів діяльності людини, послуговується специфічними прийомами й способами, сукупність яких позначають поняттям «метод».

Методи педагогічних досліджень — це шляхи, способи пізнання педагогічної дійсності, сукупність прийомів і операцій, націлених на вивчення педагогічних явищ і розв'язання різних наукових проблем навчально-виховного характеру.

За допомогою методів педагогіка здобуває наукову інформацію (педагогічні факти) про те чи інше педагогічне явище, процес, аналізує та обробляє одержані дані й включає їх у систему відомих знань.

Основні методи педагогічної науки поділяються на дві групи: емпіричні (накопичення фактів і перевірки гіпотези в педагогічному дослідженні) і методи обробки й осмислення педагогічної інформації.

Емпіричні методи. Емпіричні методи педагогічного дослідження відповідно до їх призначення та пізнавальних можливостей поділяють на описові (методи збору даних) і пояснювальні

(експериментальні). До методів збору даних належать: спостереження, вивчення документів і продуктів діяльності, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування.

Спостереження — найбільш розповсюджений метод, за допомогою якого вивчають педагогічні явища в різних умовах без втручання в їх перебіг.

Види спостереження: стандартизоване (проведене відповідно до розробленої програми); вільне (відсутні заздалегідь установлені рамки); включене (дослідник стає безпосереднім учасником того процесу, за яким веде спостереження); зовнішнє (спостереження за кимсь із боку); внутрішнє (самоспостереження, спостереження за своїми думками й почуттями); систематичне та вибіркове; довготривале і короткотривале.

Етапи спостереження: а) визначення мети та завдань; б) вибір об'єкта; в) вибір способу, який забезпечує збір необхідної інформації; г) вибір способу реєстрації результатів (письмові записи, відеозапис, магнітофон); д) опрацювання та інтерпретація отриманої інформації.

Джерелом інформації можуть бути класні журнали, календарні й поурочні плани вчителів, конспекти, стенограми уроків, навчальні програми, навчальна література, розклад занять, учнівські роботи, архівні матеріали.

Методи опитування — збір первинної інформації способом безпосередньої (бесіда, інтерв'ю) або опосередкованої (анкета) взаємодії дослідника з опитуваними (респондентами). Це найбільш поширені методи дослідження в педагогіці, що зумовлено універсальністю, економічністю, відносною легкістю проведення й обробки даних. Водночас основною проблемою в застосуванні цих методів є забезпечення об'єктивності та надійності отриманих даних. Об'єктивність отриманої інформації залежить від відвертості респондентів і здатності дослідника об'єктивно оцінити вчинки людей, власні якості та якості інших людей.

Бесіда — це різновид опитування, довільне за формою усне спілкування з однією чи кількома людьми. Якщо бесіда має певну дослідницьку мету, то потрібно заздалегідь підготувати запитання та ставити їх у чітко визначеному порядку. Під час бесіди запитання, як правило, ставить кожна зі сторін. Успіх її залежить від зацікавленості учасників і вміння вчителя спонукати школярів до відвертої розмови. Бесіда може мати пізнавальне значення для дослідника й виховне для школярів.

Інтерв'ю — це вид бесіди, коли людина ставить запитання одному чи декільком співрозмовникам. У цьому випадку питання мають більш чіткий характер, відповіді занотовуються, а потім аналізуються.

Використання бесід та інтерв'ю під час наукових досліджень є ефективними, якщо чітко визначено мету наступної розмови, коло питань (основних і допоміжних), які дають змогу дослідникові з'ясувати суть проблеми, ураховано можливі варіанти бесіди залежно від позитивних чи негативних відповідей, створено відповідну морально-психологічну атмосферу, сформовано вміння спостерігати за поведінкою співрозмовника, передбачено зручні форми фіксування інформації, здобутої під час бесіди чи інтерв'ю.

Анкетування. Для одержання інформації про результати навчання педагогічних явищ (рівень навченості та вихованості учнів, їх ставлення до окремих предметів, основні побажання учнів тощо), зручно використовувати метод анкетування.

Анкетування — письмове опитування за допомогою попередньо складеного переліку запитань. Його перевагами є можливість одночасно опитати значну кількість осіб, а результати відносно легко піддаються статистичній обробці.

За формою питання анкети поділяються на відкриті (потребують самостійного формулювання відповіді в довільній формі) і закриті (містять перелік можливих варіантів відповіді), прямі й непрямі.

У разі поглибленого вивчення деяких якостей особистості, використовують тести.

Педагогічне тестування (випробування, перевірка) — це цілеспрямоване, однакове для всіх досліджуваних обстеження, що здійснюється в умовах контролю. Від інших способів воно відрізняється простотою, точністю, доступністю й можливістю автоматизації, що дає змогу об'єктивно виміряти характеристики педагогічного процесу.

До тесту додається еталон, який містить зразок повного й правильного виконання всіх дій, а також опис способу обробки відповідей опитуваних для аналізу й оцінки тих якостей особистості, які визначаються тестом. За допомогою тестів досить оперативно збирають інформацію про ті чи інші якості особистості або колективу.

Основою побудови тестів завжди є певна теорія формування тих чи інших якостей особистості. Щоб тест давав достовірну інформацію, треба оцінити істинність покладених у його основу положень. Описи й самі тести друкуються в спеціальних збірниках, науковій і навчальній літературі.

У навчально-виховній практиці використовують різні тести: успішності, інтелектуального розвитку, діагностики рівнів засвоєння знань, умінь, рівня сформованості різних якостей особистості.

Метод психолого-педагогічного тестування ставить за мету випробувати учня щодо певного рівня знань, умінь чи загальної інтелектуальної розвиненості за допомогою карток, малюнків, завдань — шарад, ребусів, кросвордів, запитань. Результати тестування визначаються через виявлення відсотків розв'язання тестів.

Метод рейтингу — це метод оцінки тих чи інших сторін діяльності компетентними суддями (експертами). Вимоги до експертів: компетентність; креативність — здатність розв'язувати творчі завдання; позитивне ставлення до експертизи; відчутність схильності до конформізму; наукова об'єктивність; аналітичність, широта і конструктивність мислення; якість колективіста; самокритичність.

Метод узагальнення незалежних характеристик передбачає узагальнення відомостей про учнів, одержаних іншими методами, порівняння цих відомостей зі своїми матеріалами про особистість вихованця.

Педагогічний експеримент — науково поставлений досвід організації педагогічного процесу в точно врахованих умовах.

Експеримент від спостереження й інших методів відрізняється активним втручанням дослідника в досліджувану діяльність.

Види експерименту:

лабораторний — проведення дослідження в спеціально створених умовах, які контролюються дослідником;

природний експеримент — проведення дослідницької роботи в природних (звичних) умовах діяльності об'єктів дослідження;

формуючий експеримент — метод дослідження в умовах спеціально організованого експериментального педагогічного процесу. Результати цього експерименту дають змогу підтвердити, уточнити або відкинути попередньо розроблену модель впливу на особистість, групу чи колектив.

Методи обробки й осмислення одержаної педагогічної інформації:

- теоретичний аналіз — осмислення результатів дослідження на основі теоретичних моделей, розроблених педагогічною наукою;
- математичні й статистичні методи математичної та статистичної обробки результатів педагогічного дослідження.

Вони допомагають педагогіці доповнити конкретною інформацією характеристику педагогічних явищ і процесів.

У процесі добору методів дослідження дотримуються таких вимог:

а) застосовування різних методів, яке дасть змогу одержати різні відомості про розвиток особистості, колективу чи іншого об'єкта виховання або навчання;

б) забезпечення використовуваними методами одночасного вивчення діяльності, спілкування й інформованості особистості;

в) відображення методами динаміки розвитку певних якостей як у віковому аспекті, так і протягом певного проміжку часу;

г) методи мають дозволити аналізувати не тільки хід процесу, його результати, а й умови, в яких він функціонує.



Завдання для самоконтролю

Доведіть, що людське життя неможливе без феномена «вчитель-учень»?

1. Чим відрізняється професійна педагогічна діяльність від непрофесійної?

2. Що вивчає педагогіка?

3. «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожен, хто бажає до них приєднатися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням» (А. Дістервег). Чому для розвитку й освіти слід здобувати знання самостійно?

4. Охарактеризуйте структуру педагогічних наук.

5. З якими науками педагогіка має зв'язок? У чому він полягає?

6. Що таке метод педагогічного дослідження?

7. Охарактеризуйте емпіричні методи педагогічного дослідження.

8. Які вимоги висувають до добору методів досліджень?



Рекомендована література

1. *Афонина Г. М.* Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия / Под ред. О. А. Абдуллиной — 2-е изд. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 512 с.

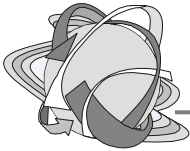
2. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; Под ред. А. С. Роботовой. — 2-е изд., стереот. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 208 с.

3. *Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка: Навч. посіб. — 4-е вид., допов., 2003. — 615 с.

4. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 640 с.

5. Практикум з педагогіки: Навч. посіб. / За заг. ред. О. А. Дубасенюк. — 3-тє, вид., перероб. і допов. — Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. — 464 с.

6. Семенова А. В., Гурін Р. С., Остипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. — К.: Знання, 2006. — 319 с.



3. ПСИХІКА ТА ЇЇ РОЗВИТОК

3.1. Етапи розвитку психіки.

3.2. Анатомо-фізіологічні основи психічного.

3.3. Психічне здоров'я.

3.1. Етапи розвитку психіки

Розвиток — це рух від простих форм і структур до вищих, більш складних. Еволюція людини — лише одна з ліній розвитку органічного світу. Перші ознаки життя на Землі з'явилися 2—3 мільярда років тому, спочатку у вигляді хімічних, органічних сполук, які поступово ускладнювалися, а потім і найпростіших живих клітин. На певному етапі розвитку природи виникла органічна матерія — білок. В органічному світі процес відображення набув нових властивостей: він став активним. Виникає нова форма біологічного відображення — подразливість, що є характерною для рослинної стадії розвитку життя. У процесі пристосування живих істот до навколишнього середовища в них виникає **чутливість** як здатність

реагувати не лише на життєво важливі (біотичні) впливи, а й на нейтральні (небіотичні) подразнення. Поява чутливості є ознакою виникнення психіки. У процесі еволюційного самовдосконалення живих істот у них з'являється і спеціальний орган, що бере на себе функцію керування розвитком, поведінкою та відтворенням. Це нервова система. У міру її ускладнення й удосконалювання розвива-

ються форми поведінки й нашарування рівнів психічної регуляції життєдіяльності, зокрема відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, свідомість, рефлексія. Отже, на певному етапі розвитку живої матерії виникає *психіка* як якісно нова форма відображення та пристосування до навколишнього середовища.

Розвиток психіки реалізується у формі *філогенезу* (становлення структур психіки в ході біологічної еволюції виду чи соціокультурної історії людства в цілому й окремих його етнічних, соціальних, культурних груп) і у формі *онтогенезу* (формування психічних структур протягом життя окремого організму людини чи тварини).

Розглянемо розвиток психіки в філогенезі. Виникнення й розвиток її в цьому аспекті пов'язані з виникненням і розвитком органічної природи.

Відповідно до *ідеалістичного* розуміння психіки у світі існує не одне, а два початки: матеріальне й ідеальне. Вони незалежні, вічні, не зводяться один до одного й не виводяться один із одного. Відповідно до уявлень матеріалістів психічні явища виникли в результаті тривалої біологічної еволюції живої матерії й нині є вищим підсумком її розвитку.

Усім видам матерії (органічної та неорганічної) властива здатність реагувати на впливи, тобто якість *відображення*. Форми відображення залежать від форм існування матерії. Вищою формою відображення є *психічне відображення*, а психічного відображення — *свідомість*.

Існує декілька підходів до розв'язання проблеми виникнення психіки:

1. *«Антропсихізм»*: психіка властива лише людині (Р. Декарт);
2. *«Панпсихізм»*: психіка є властивістю будь-якої матерії (Ж.Б.Робіне, Г. Фехнер);
3. *«Біопсихізм»*: психіка — властивість лише живої матерії (Т.Гоббс, В. Вундт, Е. Геккель та ін.);
4. *Концепція «нейропсихізму»*: психіка властива лише організмам, які мають нервову систему (Ч. Дарвін, Г. Спенсер);
5. *«Мозкопсихізм»*: психіка є тільки в організмів із трубчатою нервовою системою, що мають головний мозок (К. К. Платонов);
6. *«Наявність чутливості»*: психіка — це здатність реагувати на життєво незначущі подразники середовища (звук, запах, колір, форму тощо), які є сигналами для життєво необхідних подразників (їжа, небезпека, задоволення тощо). Критерієм чутливості є здатність утворювати умовні рефлекси (О. М. Леонтьєв).

Насправді, чи властиве відображення *неживій* природі? Так, у неживій природі воно може проявитися у вигляді механічної, фізи-

чної чи хімічної взаємодії неживих об'єктів: наприклад озон після грози, хвиля й камінь, сонячний промінь і поверхня води тощо.

У живих організмів з'являється інша, біологічна форма відображення — *подразливість*, тобто здатність живого організму реагувати на зовнішні впливи середовища певними біологічними процесами. Так, дотик стороннього тіла до оболонки амеби викликає процес захоплення останнього цим найпростішим організмом.

Отже, відображення в неживій природі суттєво відрізняється від такого з боку живих істот: у першому випадку об'єкт залишається пасивним щодо впливів, у другому — живі істоти проявляють активність, вони вибірково реагують на впливи внаслідок здатності до саморегуляції.

Останнім часом з'являються публікації про те, що рослинам властиві складні форми реагування на зовнішні впливи. І це не тільки *тропізми*. Відомо, що за допомогою електродів, прикріплених до рослин, можна визначити їх біологічну активність. Якщо поряд з рослиною, до якої прикріплено електроди, зламати іншу, то фіксується збільшення біоелектричного потенціалу. Більше того, повернення до столу з рослинами того, хто зламав цю квітку, знову викликає таку ж реакцію, ніби рослина «пізнає» його. Аналогічну реакцію спостерігали в рослині, коли в її присутності опускали в окріп креветку.

Новий рівень відображувальної діяльності пов'язаний з появою та розвитком *чутливості*, тобто здатності відчувати або реагувати на такі впливи середовища, від яких безпосереднє життя організму не залежить, але які сигналізують про біологічно значущі впливи середовища. Наприклад, вібрація павутини, викликана потраплянням у неї комахи, не має прямого відношення до потреб павука, проте вона є для нього сигналом наявності поблизу їжі.

Отже, виникнення у тварини здатності розрізняти окремі подразники, що відіграють сигнальну роль у пристосуванні її до зовнішнього середовища, є початком розвитку психіки у тварин.

Наочно відобразимо все вищезазначене в таблиці 1.

Таблиця 1

РОЗВИТОК ВІДОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФІЛОГЕНЕЗИ

Форми існування матерії	Форми відображення
Нежива природа	Механічна, фізична чи хімічна взаємодія тіл або речовин

Жива природа (найпростіші тварини, рослини)	Подразливість (біологічна форма відображення), наприклад тропізми
Тварини	Чутливість

Одну з гіпотез, що стосується стадій і рівнів розвитку психічного відображення, починаючи від простіших тварин і закінчуючи людиною, запропонував О. М. Леонт'єв у книжці «Проблеми розвитку психіки». Пізніше вона була дороблена й уточнена К.Е. Фабри на основі новітніх зоопсихологічних даних, тому її називають *концепцією Леонт'єва—Фабри*. Відповідно до цієї концепції, уся історія розвитку психіки й поведінки тварин поділяється на ряд стадій і рівнів (табл. №2). Виділяється дві стадії елементарної *сенсорної* психіки та *перцептивної психіки*. Перша містить у собі два рівні: нижчий і вищий, а друга — три рівні: нижчий, вищий і найвищий.

Таблиця 2

СТАДІЇ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ПСИХІКИ Й ПОВЕДІНКИ ТВАРИН

(за О. М. Леонт'євим та К. Е. Фабри)

Стадії та рівні психічного відображення, його характеристика	Особливості поведінки, що відповідають даній стадії та рівню	Види живих істот, які перебувають на цьому рівні
1. Стадія елементарної сенсорної психіки <i>А. Нижчий рівень</i> Примітивні елементи чутливості. Розвинена подразливість	А. Чіткі реакції на біологічно значущі властивості середовища через зміну швидкості напрямку руху. Елементарні форми рухів. Слабка гнучкість поведінки. Несформована здатність реагування на біологічно нейтральні, позбавлені життєвого значення властивості середовища. Слабка, нецілеспрямована рухова активність.	А. Найпростіші. Велика кількість нижчих багатоклітинних організмів, які живуть у водному середовищі
<i>Б. Вищий рівень</i> Наявність відчуттів. Поява найва-	Б. Чіткі реакції на біологічно нейтральні подразники.	Б. Вищі (кільчасті) хробаки, червононі, молоски (слима-

<p>жливішого органа маніпулювання — щелеп. Здатність до формування елементарних рефлексів</p>	<p>Розвинена рухова активність (повзання з виходом з води на сушу). Здатність уникати несприятливих умов середовища, відходити від них, вести активний пошук позитивних подразників. Індивідуальний досвід та навчання відіграють незначну роль. Головне значення в поведінці мають жорсткі вроджені програми</p>	<p>ки), деякі інші безхребетні.</p>
<p>2. Стадія перцептивної психіки <i>А. Нижчий рівень</i> Відображення зовнішньої дійсності у формі образів предметів, інтеграція, об'єднання властивостей, які впливають на цілісний образ. Головний орган маніпулювання — щелепи.</p>	<p>А. Формування рухових навичок. Переважання ригідних, генетично запрограмованих компонентів. Рухи достатньо різноманітні й складні (пірнання, повзання, ходіння, біг, стрибки, лазіння, літання тощо). Активний пошук позитивних подразників, уникнення негативних, розвинена захисна поведінка</p>	<p>А. Риби та інші нижчі хребетні, а також (частково) деякі вищі безхребетні (членистоногі та головоногі молюски), комахи</p>

Закінчення табл. 2

<p>Стадії та рівні психічного відображення, його характеристика</p>	<p>Особливості поведінки, що відповідають даній стадії та рівню</p>	<p>Види живих істот, які перебувають на цьому рівні</p>
<p>2. Стадія перцептивної психіки <i>Б. Вищий рівень</i> Елементарні форми мислення (розв'язання завдань). Вироблення певної «ка-</p>	<p>Б. Високорозвинені інстинктивні форми поведінки. Здатність до навчання</p>	<p>Б. Вищі хребетні (птахи, деякі ссавці)</p>

ртини світу»		
<p>В. <i>Найвищий рівень</i></p> <p>Виділення в практичній діяльності особливої, орієнтовно-дослідницької, підготовчої фази. Здатність вирішувати одне й те саме завдання різними методами. Перенесення одного разу знайденого принципу рішення завдання в нові умови. Створення та використання в діяльності примітивних знарядь. Здатність до пізнання оточуючої дійсності, незалежно від наявності біологічних потреб. Безпосереднє знаходження та врахування причинно-наслідкових зв'язків між явищами в практичних діях (інсайт)</p>	<p>В. Виявлення спеціалізованих органів маніпулювання: лап і рук. Розвиток дослідницьких форм поведінки з широким використанням раніше отриманих знань, умінь та навичок</p>	<p>В. Примати, деякі інші вищі хребетні (собаки, дельфіни)</p>

Нині майже всі психологи згодні з тим, що розвиток психіки тварин налічує три стадії:

- *елементарної сенсорної психіки;*
- *перцептивної психіки;*
- *практичного інтелекту.*

Є однак питання із віднесення тієї чи іншої тварини до певної стадії, імовірно суперечки.

Для уникнення цього застосовують, по можливості, *канон Ллойда Моргана*, згідно з яким якщо поведінку тварини можна пояснити більш простою її психічною організацією, то не слід пояснювати складнішою. Проте цей канон не рятує від певних

розбіжностей у поглядах між представниками *зоопсихології* та *загальної психології*.

Нижчим рівнем розвитку психіки у філогенезі вважається *елементарна сенсорна психіка*, яка є наявною в багатоклітинних безхребетних організмів. На цій стадії поведінка тварин зумовлена відображенням окремих властивостей предметів або явищ зовнішнього світу. Відображення дійсності тваринами відбувається у формі чутливості.

В організмах, позбавлених нервової системи, виявлено цілий ряд форм адаптивної поведінки, що нагадують навчання. Одним із механізмів такої поведінки є сенсibiliзація. *Сенсibiliзацією* називається підвищення чутливості організму до впливу якогонебудь агента, що сприяє *модифікації* поведінки. Яскравим прикладом такого роду може служити так назване навчання інфузорій. У звичайних умовах інфузорії-туфельки пересуваються у воді нібито поштовхами. Їхні рухи носять хаотичний характер. Ніяких закономірностей і нінайменшої цілеспрямованості у поведженні інфузорій не спостерігається.

Якщо ж її перенести в невелику ємність, що має форму кола, глибиною не більше 1 мм і діаметром 3—5 мм, то поведінка організму різко зміниться. Спочатку інфузорія буде хаотично рухатися по судині, зрідка натикаючи на його стінки. Однак уже через 3—4 хв. шлях її стане прямолінійним, і незабаром вона почне описувати правильну геометричну фігуру, форма якої залежить від форми судини. Так, у круглому акваріумі це буде майже правильний восьмикутник; у квадратному — квадрат, у п'ятикутному — п'ятикутник і т. д. При цьому, якщо їх перенести в посуд іншої форми, інфузорії протягом деякого часу продовжуватимуть рухатися по попередній траєкторії. Подібних досвідів була проведена безліч. Майже завжди ці організми демонстрували високу здатність до навчання. Вироблені в них реакції за своїм характером і за способами їхнього утворення нагадували умовні рефлекси вищих тварин. Деякі дослідники їх так і називали: «умовні рефлекси найпростіших». Більш ретельно проведені дослідження цілком спростували уявлення про високі здібності інфузорій. Груба помилка відбулася через незнання особливостей уроджених форм поведінки туфельок. Спостереження за ними показали, що хаотичні рухи зберігаються в них тільки доти, допоки вони знаходяться в культуральній рідині, де завжди багато вуглекислого газу й мало кисню. Коли ту ж рідину наливають в експериментальний посуд тонким шаром, вона збагачується киснем. У таких умовах рухи інфузорій стають пря-

молінійними, а при зіткненні з перешкодою тувелька відскакує від нього під кутом 20° . Тому після приміщення інфузорії в широкий і дрібний посуд шлях інфузорії починає повторювати його конфігурацію. Подібна реакція на зміни зовнішнього середовища являє собою типову сенсibilізацію, **але ніяк не навчання**.

До *стадії перцептивної психіки* належать хребетні тварини, які здатні розрізняти не лише окремі фактори середовища, а цілісні предмети, речі.

Подальший розвиток і ускладнення сегментарної нервової системи спостерігається у вищих безхребетних тварин — комах. Особливо це стосується головного вузла, що сприймає зорові, нюхові, дотикові й інші подразники та регулює рухи кінцівок, крил і інших органів.

Наприклад, розрізнення кольорів у комах докладно вивчав Т.Фриш. Він проводив такі досліди на бджолах: картонні прямокутники сірого кольору різної яскравості були поміщені на столі у випадковому порядку, і серед них — один кольоровий картон з годівницею. Спочатку бджоли сідали рівномірно на всі поверхні, але через якийсь час вони почали прилітати тільки на кольоровий картон. Потім був поставлений контрольний досвід. Усі картонні прямокутники були перемішані, і годівниця вилучена. Через 4 хвилини після цього на кольоровий картон прилетіло 280 бджіл, а на всіх сірих було за цей час тільки 3 бджоли. К. Турнер вивчав здатність комах до отримання навичок. Він привчив тарганів розрізняти зелені й червоні картонні прямокутники за допомогою електричних ударів на одному й підгодовування на іншому. Застосовуючи такий самий метод, Д. Шнейрля встановив, що мурахи засвоюють правильний шлях у коридорах досить складного лабіринту. В. Шиманський так само довів можливість утворення навичок у тарганів при перебуванні на шляху в лабіринті.

Головоногі — найбільш незвичайні, великі, і найдосконаліші з усіх молюсків. За тонкістю своїх почуттів, точністю сприйняття й складністю відповідних реакцій і поведінки головоногі перевершують багатьох морських тварин. Експерименти показали, що головоногі добре навчаються. Вони здатні розрізняти геометричні фігури за формою, кольором і розміром. Вироблені умовні рефлексії зберігаються в них протягом тривалого часу. Спостереження в океанаріумах показали, що восьминогів можна приручити, вони пізнають людей, що доглядають за ними, і охоче вступають з ними в контакт.

У Брайтонському океанаріумі був описаний такий випадок. Одного разу, з незрозумілої причини, з одного з акваріумів, на-

критого склом, уночі стали зникати риби. Виявилося, що винуватцем цього був восьминіг, що жив навпроти в акваріумі. Він зрушував скло, яке закривало його акваріум, вилазив назовні, переповзав через прохід, відкривав акваріум з рибами, влазив у нього й учиняв там розбій. Наївшись, він залишав акваріум, повертав скло назад, повертався додому та закривав за собою кришку. Саме дивне при цьому, що в природі восьминоги практично ніколи не залишають водяне середовище.

Подібну поведінку, безсумнівно, можна віднести до прояву розумової діяльності. З поведінкою головоногих моллюсків, що живуть у глибинах океану, пов'язана безліч міфів і легенд. За деякими, щоправда ще не підтвердженими спостереженнями, восьминоги здатні і до дій з використанням знарядь, користуючись каменями для захисту.

Особливості навичок у риб виявлені у відомих досвідах Мебіуса.

В акваріумі, де знаходилася голодна щука, установлювалася складова перегородка, за яку поміщали маленького карася. Щука десятки разів кидалася на карася і зіштовхувалася при цьому з перегородкою з такою силою, що розбивала собі пащу до крові. Через якийсь час щука перестала кидатися на перегородку, і, карась вільно плавав по всьому акваріумі, адже небезпека минула.

З великими труднощами набувши навички, щука з такими самими труднощами її змінює.

Стадія практичного інтелекту пов'язується вже головним чином із людиноподібними приматами, які здатні до наочно-дійового мислення.

Численні досвіди та спостереження виявляють надзвичайну гостроту сприйняття в деяких тварин. Розходження між тваринами та людиною в цьому питанні відзначив Ф. Енгельс, що писав: «Орлине око бачить значно далі людського ока, але людське око помічає в речах значно більше, ніж око орла. Собака володіє значно більш тонким нюхом, ніж людина, але вона не розрізняє і сотої частки тих запахів, що для людини є відомими ознаками різних речей». Одним з показників рівня психічного розвитку тварин, безсумнівно, є ступінь розвитку в них орієнтовно дослідницької активності. От що пише з цього приводу Б.Ф. Сергєєв: «Тих, кому пощастило близько познайомитися з людиноподібними мавпами в нас на Півночі, де вони, поміщені за ґрати і ретельно опікувані людиною, звільнені від усіх турбот (добування їжі, необхідності завжди бути напоготові, щоденного будівництва гнізд для нічлігу тощо), а тому мають досить велике дозвілля, вражає, скільки часу та з яким самозабуттям шимпанзе здатні ви-

вчати будь-яку іграшку, будь-який складний предмет, що потрапив у клітку. Найдивніше, що ця гра триває годинами й здійснюється зовсім безкорисливо. Звісно, тварина, розібравши послідовно шість мотрійок, не відмовиться з'їсти горіх чи сливу, що опинились у сьомій, але інтерес мавпи до іграшки відразу ж докорінно зміниться: більше вже вона не буде подовгу вовтузитися з мотрійками, складати їх, засовувати одну половинку в поглиблення іншої, досліджувати це поглиблення пальцями, стукати їх одна об одну чи кидати на підлогу, прислухатися до звуків, які вони видають. Тепер, одержавши іграшку в зібраному вигляді, шимпанзе, не втрачаючи часу даром, добереться до сливи, якщо її туди поклали, і негайно ж втрачає інтерес до самої мотрійки, а якщо всередині нічого не знайде, може не на жарт розсердитися, але гратися вже більше не буде».

Аналогічні реакції тварин з вивчення окремих предметів, елементів середовища чи змін у навколишнім оточенні одержали назву орієнтовно-дослідницького рефлексу, чи орієнтовно-дослідницької діяльності.

Правда, у такому обсязі, як у шимпанзе, ми більше ні в кого з тварин не знайдемо інтересу до незнайомого. Навіть лемури набагато менш допитливі, ніж антропоїди. У інших тварин такий інтерес спостерігається на набагато нижчому рівні. Собака, наприклад, зацікавившись незнайомим предметом, швидше за все, обмежиться тим, що ретельно його обнюхає. Значно рідше собака захоче взяти незнайомий предмет у зуби чи торкнутися його лапою.

За ступенем розвиненості орієнтовно-дослідницького рефлексу із шимпанзе можуть посперечатися тільки діти, більше того — віком від одного року.

Людей відрізняють від усіх тварин постійне прямоходіння, відносно великий мозок, членороздільна мова, незвичайна здатність до абстракції, що народжує свідомість, систематична праця й громадське життя.

У 1929 р. англійський анатом Артур Кейз визначив у людини 1065 ознак, з яких 312 властиві тільки людині, 396 — людині й шимпанзе, 385 — людині та горилі, 354 — людині й орангутангу, 117 — людині та гібону, 113 — людині й іншим нижчим мавпам, 17 — людині та напівмавпам.

Парадоксально, що саме головний мозок, який найбільше відрізняється серед всіх органів у людини й антропоїдів за обсягом і вагою, виявляє максимальну подібність у будові. Особливу близькість людина виявляє з африканськими антропоїдами.

Дуже обережна щодо зіставлень мозку людини й мавп, професор Ю. Г. Шевченко пише: «Сучасні анатоми свідчать, що головний мозок горили і шимпанзе подібний з людським не тільки за загальним видом і розташуванню борозен і звивин, але також і за розташуванням архітектонічних систем кори великої півкулі... і за системами провідних шляхів». Саме ті ділянки кори, що пов'язані з членороздільною мовою в людини, мають найбільші відмінності порівняно з іншими структурами в мавп, включаючи вищих. У 60-х рр. установлена велика подібність каріотипів людини та багатьох видів нижчих мавп. Доказом близької подібності й споріднення є також «людські» генетичні хвороби в мавп: наприклад, таке генетичне захворювання, як синдром Дауна та інші аномалії розвитку. Найбільша подібність хромосом установлена в людини із шимпанзе — вона доходить до 90—98% (за різними авторами).

У той же час зовсім парадоксальним є неймовірний розрив між подібністю людини та шимпанзе у фізіології внутрішніх органів і обмінних процесів і такою різною відмінністю інтелекту.

Збільшення мозку від розмірів його в австралопітека до величини мозку в людини в еволюції відбулося досить швидко, усього за 3—5 млн років проти 65 млн років еволюції приматів. Це збільшення йшло, насамперед, за рахунок неокортекса, чи нової кори. За даними К. Н. Філімонова (1949), площа старої кори в макака — 93,8 мм², у шимпанзе — 324,8 мм², у людини — 480 мм². Різниця між двома останніми, як бачимо, не така вже й велика. Однак нова кора різко наростає навіть у ряді приматів: у макака — 6,456 мм², у шимпанзе — 22,730 мм², а в людини — 80,202 мм². Наукове вивчення інтелекту мавп почалося з Ч. Дарвіна. Йому належить книга, що і в наші дні залишається класичною у своїй сфері: «Про вираження відчуттів у людини і тварин» (1872). Ч. Дарвін вважав, що інтелект людиноподібної мавпи відрізняється від людського тільки кількісно, але не якісно.

Головне ж, що виділяє Л. Дерягина, — висока здатність вищих мавп робити не тільки самі дії, але *ланцюг дії* — саме вони, на думку автора, становлять якісно інший характер поведінки антропоїдів порівняно з всіма іншими тваринами Землі. Перераховані особливості недоступні іншим тваринам.

Багато неврологічних захворювань у людини й шимпанзе дуже подібні. Порівняно недавно стало відомо, що мавпа — єдина тварина, що з успіхом використовується в психіатричних дослі-

дженнях — при вивченні моделі ізоляції, фобії, депресії, істерії, неврастенії, аутизму й симптомів шизофренії.

У даний час отримані важливі результати, які вже використовуються на практиці, з вивчення на нижчих мавпах моделі депресії людини. Ця робота почата до Другої світової війни у Вісконсинському університеті Г. Гарлоу й продовжена його учнями. Викликає також інтерес недавно розроблена на макаках лапундерах модель жорстокого поводження батьків з дітьми. Ці дані отримані за останні два десятиліття, але ж багато років психіатрія була зовсім позбавлена експериментальних моделей, уважалося, що у тварин не існує специфічних хвороб, які притаманні єдиній соціальній істоті — людині.

На думку гештальтпсихолога В. Келера, вищі примати мають чотири кардинальні відмінності від тварин, які знаходяться на попередній стадії розвитку психіки:

- здатність до інсайтів;
- здатність відтворити одного разу здійснену операцію без нових спроб;
- здатність перенесення знайденого рішення в нові умови;
- здатність до рішення двохфазних завдань.

Якщо і людині, і тварині властиві інстинктивні реакції на подразники, здатність набувати досвід у життєвих ситуаціях, то тільки людина може використовувати суспільний досвід, який розвиває психіку. Тому її подальший психічний розвиток відбувається прискорено за рахунок трьох основних досягнень людства: винахід знарядь праці, виробництво предметів матеріальної й духовної культури та виникнення мови й мовлення. Він йде, в основному, у напрямку розвитку психічних процесів: поряд з нижчими рівнями їх організації, що дані людині від природи, формуються вищі: сприймання здобуває таких властивостей, як предметність, константність, усвідомленість, структурність, увага стає довільною, пам'ять — логічною, мислення — словесним та абстрактним. Практично всі психічні процеси людини внаслідок використання мовлення для керування ними виходять за межі своєї природної обмеженості та отримують можливість подальшого потенційно безмежного вдосконалення.

Людина — це продукт суспільних відносин. Біологічною передумовою суспільних відносин була зграя; спільна діяльність і взаємний обмін продуктами діяльності сприяли перетворенню зграї в суспільство. Під впливом суспільно-історичних умов у трудовій діяльності людини та її спілкування за допомогою мови з іншими людьми формується *свідомість* як вища інтегральна

форма психічного відображення дійсності, для якої є характерним виділення об'єктивно стійких властивостей предметної діяльності та перетворення навколишнього середовища. Поступово діяльність людини стає усвідомлюваною, осмисленою, оскільки кінцева мета її — задоволення потреби в їжі — стає дедалі більше віддаленою та досягнути це може лише людина з розвинутим логічним мисленням. Змінюючи природу, людина змінює передусім себе. Унаслідок спеціалізації руки людини як органа праці сформувалось її представництво в головному мозку, що спричинило збільшення маси та зміни структури мозку. Розвинулося прямоходіння.

Отже, на вищому щаблі філогенезу психіки стоїть людина, яка є продуктом суспільних відносин. Людська психіка детермінована вже переважно соціально: праця зумовила формування людських потреб та розвиток людської свідомості, яка вже не тільки відображає, але й перетворює світ.

3.2. Анатомо-фізіологічні основи психічного

Психічна діяльність здійснюється за допомогою спеціальних анатомо-фізіологічних механізмів. Одні з них забезпечують сприймання впливів зовнішнього світу та власного організму, інші — перетворюють їх на нервові імпульси, треті — передають ці імпульси в центральну нервову систему; за допомогою четвертих — планується та регулюється поведінка, п'яті — приводять в дію м'язи, залози внутрішньої секреції, шості впливають на емоційне забарвлення поведінки тощо. Уся ця складна робота анатомо-фізіологічного апарату забезпечує активну орієнтацію організму в середовищі та вирішення проблем життєдіяльності.

На анатомо-фізіологічному рівні психічну діяльність людини забезпечує нервова система. Вона є сіткою взаємопов'язаних нервових клітин (нейронів) та волокон, чисельність яких становить близько декількох трильйонів.

Її основні функції:

- забезпечення контакту з зовнішнім світом;
- інтеграція внутрішніх органів у систему, координація й регуляція їхньої діяльності;
- організація цілісного функціонування організму.

Нервова система функціонує як єдине ціле. Її основним елементом є *нейрон* — нервова клітина (рис. 3).

Нейрон приймає сигнали від рецепторів і інших нейронів, переробляє їх і у формі нервових імпульсів передає до ефекторних нервових закінчень. Рецептори — це нервові клітини, які сприймають сигнали зовнішнього середовища та внутрішнього стану організму й трансформують їх у нервові збудження. Ефектори — клітини, які виконують «команди» центральної нервової системи (ЦНС) та регулюють роботу м'язів і секрецію внутрішніх залоз. Частина нейронів проводить збудження шляхом «рецептор — ЦНС», а інша — «ЦНС — ефектор», але більшість їх здійснює зв'язок між різними пунктами самої ЦНС. Нерви — нервові волокна, що пов'язують центральну нервову систему з усіма органами та тканинами організму.

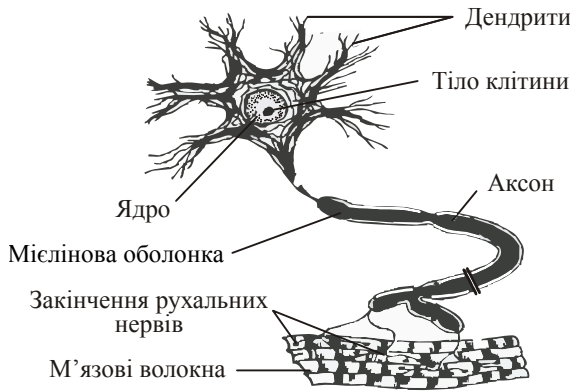


Рис. 3. Нервова клітина (нейрон); дендрит — сприймає збудження; аксон — передає збудження іншим нейронам

Основною формою врівноваження організму із середовищем є *рефлекс*. *Рефлекс* — це реакція-відповідь організму на подразнення зовнішнього та внутрішнього середовища. Рефлекторна діяльність — це складна аналізуюча й синтезуюча робота кори головного мозку, сутність якої полягає в диференціації численних подразників та встановленні між ними найрізноманітніших зв'язків. Рефлекторна діяльність нервової системи дозволяє організму успішно пристосовуватися до різних змін навколишнього середовища та відповідати на них швидкою зміною реакцій.

Аналіз подразників здійснюється складними нервовими органами аналізаторами. Кожний аналізатор складається з трьох частин:

- периферійного сприймаючого органу (рецептора);

- привідного (рос. — проводящего) аферентного, тобто центробіжного шляху, по якому нервові збудження передається від периферії до центру;

- коркова частина аналізатора (центральна ланка).

Принципова схема рефлексу може бути представлена таким чином (рис. 4):

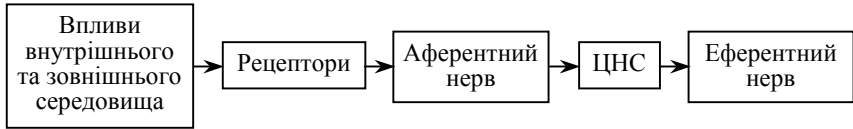


Рис. 4. Рефлекторна дуга

Рецептори приймають інформацію, перетворивши сприйняту енергію на енергію нервових імпульсів, яка надалі по нервах надходить до ЦНС, де інформація миттєво аналізується й надається відповідь. Якщо це прості форми рефлекторних актів, то вони пов'язані з діяльністю спинного мозку. Наприклад, на удар електричним струмом, на взаємодію з вогнем, коли людина наступає босою ногою на колючку, вона реагує не задумуючись, автоматично. Рефлекторна дуга не потребує будь-якої активності з боку головного мозку. Організм людини може реагувати, захищаючи себе без його участі. Але спинний мозок інформує головний про дії, які він здійснив.

Більш складні форми реагування потребують обов'язкової участі головного мозку, за допомогою якого здійснюється аналіз та регуляція поведінки, і зворотний зв'язок, за допомогою якого порівнюється результат дії з її попереднім планом.

Прикладом складної форми реагування може бути такий: студент знайшов для виступу на семінарі цікавий матеріал, але не опрацював його і при виступі не володів ним вільно: затинався, плутався, у результаті одногрупники не слухали його доповідь. Студент не був задоволений результатами своєї праці. Проаналізувавши ситуацію (дія головного мозку), він по-іншому готує власний виступ.

В обох випадках: прості форми реагування чи складні, автоматичні чи свідомі, психіка обирає доцільний спосіб і передає цей наказ до ефektorів, що призводять до руху необхідні м'язи, залози, органи.

Погодьтеся, як добре, що на певну частину подразнень спинний мозок відповідає самостійно. Такі автоматичні реакції дають

можливість залишати вільним головний мозок для опрацювання більш важливої інформації.

Перейдемо до будови нервової системи. Вона складається з центральної нервової системи, периферійної нервової системи та вегетативної нервової системи.

Центральна нервова система — складається з головного та спинного мозку, розташованих відповідно в порожнині черепа та хребетному стовпі.

Її функції — координація та регуляція всієї психічної діяльності.

Головний мозок складається зі стовбуру мозку, мозочка та великого мозку.

Великий мозок — верхня частина головного мозку, що поділяється на дві великі півкулі, які з'єднані між собою мозолистим тілом. Великі півкулі вкриті шаром сірої речовини — це кора головного мозку. Вона нагадує гігантський зморщений грецький горіх. Кора мозку покрита 6—7 прошарками нейронів і містить 70% усіх нейронів центральної нервової системи. Саме наявність кори (її об'єм та зморшкуватість) забезпечує те, що людина набагато розумніша за тварин.

Функційна асиметрія мозку людини. Функційна асиметрія — це універсальне явище в діяльності організму й не тільки: існує і анатомічна асиметрія будови тіла. Так, у людей, які краще все роблять правою рукою вона трішки довша за ліву, це також може стосуватися довжини ніг, ніс відхилений вправо. Асиметрія мозку проявляється в діяльності різних систем організму. Рухова активність м'язів правої та лівої половини тіла не однакова, що чітко видно, наприклад, у діяльності мимічних м'язів обличчя: у правшів права половина обличчя більш виразна, ніж ліва.

У людини можна виявити провідне око, провідну частину носа та язика. У більшості людей на лівій частині язика більше смакових рецепторів, і вона чутливіша до смакових подразнень за праву. Ліва частина носа більш чутлива до запахів. У правшів ліва рука відіграє основну роль у тактильній чутливості, у точному визначенні температури об'єкта, хоча вага визначається краще за допомогою правої руки. У різні часи та епохи кількість лівшів на земній кулі є величиною постійною — близько 7,4%. Вона зустрічається в чоловіків у 1,5—2 рази частіше, ніж у жінок, імовірно завдяки великій пластичності мозку в дівчаток, які легше перенавчаються в дитинстві. Тому серед жінок у 1,5—2 рази більше амбідекстерів (однаково добре володіють правою та лівою рукою). Насильницька перенаучуваність ліворуких дітей писати

й малювати правою рукою призводить до значних порушень їх розвитку та прояву невротичності. Різниця між рівнем інтелекту право- і ліворуких людей не встановлено. Ліворукими були такі видатні представники людського роду, як Мікельанджело, Леонардо да Вінчі, Пікасо, Чарлі Чаплін.

У 1981 році Роджер Сперрі (1914—1994) отримав Нобелівську премію за роботу із вивчення специфічних можливостей півкуль головного мозку.

Установлено, що функція лівої півкулі — оперування вербально-знаковою інформацією, читання, лічба, тоді як функція правої півкулі — оперування образами, орієнтація в просторі, розрізнення музичних тонів, мелодій і невербальних звуків, розпізнання складних предметів (наприклад, обличчя), продукування сновидінь.

У хворого «розщепили мозок» (розділили півкулі, перерізавши мозолисте тіло). Йому показали зображення ключа (яке передавалося зоровими шляхами тільки в праву півкулю), він не міг назвати цей предмет. Бо інформація з правої півкулі не надходила в ліву, де вона могла б знайти словесне позначення. Потім хворому давали помацати предмет і вибрати той, який йому перед цим показували. Людина безпомилково вибирала ключ. Права півкуля сприймає, вивчає, запам'ятовує та думає на тому ж інтелектуальному рівні, який притаманний людині. Але мислення її образне, без «словесного оформлення». Одну і ту саму задачу обидві півкулі розв'язують різними способами. Коли в композитора Равеля стався крововилив у ліву півкулю, то він не міг розмовляти й писати, але продовжував творити музику, не забувши нотну грамоту.

Основна різниця між півкулями визначається не стільки особливостями використаної інформації (вербальна чи образна), скільки способами організації, характером переробки, тобто типом мислення. У цілому ліва півкуля бере участь головним чином у аналізі (розподіл інформації на частини). Вона послідовно (по порядку, один елемент за одним) опрацює інформацію. Права півкуля опрацює дані одночасно й цілісно. Їй краще вдається поєднувати окремі елементи оточуючого світу в узгодженій картині; завдяки їй людина бачить цілісні патерни та загальні взаємозв'язки. Права півкуля немовби дивиться на світ широким панорамним поглядом, фокус її уваги — глобальний. Ліва фокусується на дрібних деталях і, так би мовити, бачить окремі деталі крупним планом, фокус її уваги — локальний.

Мозок активний у будь-який момент, змінюється лише баланс активності між півкулями. При виконанні більшості завдань півкулі поділяють роботу між собою. Кожна з них робить те, що вона «вміє робити краще» і ділиться інформацією з іншою. Уміння щось робити гарно вимагає таланту й здатності переробляти інформацію двома півкулями. Гарний мозок той, який одночасно схоплює як окремі деталі, так і загальну картину. Так, музикант, граючи на гітарі, використовує ліву півкулю для відліку часу й ритму та координації послідовності рухів власних рук. У той же час він використовує праву півкулю для розпізнання й організації мелодій.

Функційна асиметрія головного мозку генетично зумовлена та передається в спадок, але остаточно формується в процесі розвитку особистості. Залежно від конкретних умов може скластися відносне домінування ліво- або правопівкульного мислення, що багато в чому буде визначати психологічні особливості особистості. Саме асиметрія півкуль впливає на специфіку психічних процесів, інтуїцію, ефективність навчання тощо (рис. 5).

Ліва півкуля	Права півкуля
• мова	• невербальні здібності
• мовлення	• перцептивні навички
• письмо	• уявлення
• лічба	• розпізнання візерунків, облич, мелодій
• відчуття часу	• орієнтація в просторі
• відчуття ритму	• розпізнання і прояв емоцій
• координація складних дій та рухів	• несловесне формування понять

Рис. 5. Функційна асиметрія головного мозку

Окрім півкуль, кору великого мозку поділяють на чотири частини: потилична, скронева, тім'яна та лобна ділянки, кожна з яких відповідає за певні функції (рис. 6).

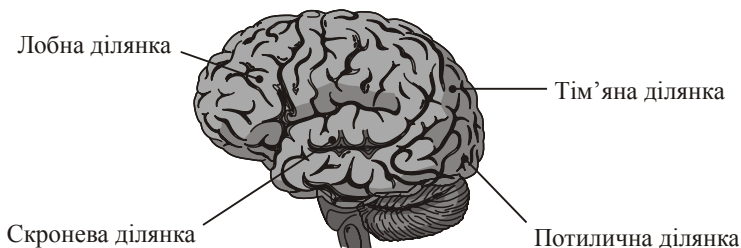


Рис. 6. Розташування ділянок кори головного мозку

Тім'яна ділянка відповідає за сприймання та переробку сенсорної інформації, що надходить з тіла; лобна бере участь у прийнятті рішень, вирішенні проблем і плануванні; скронєва бере участь у роботі пам'яті, прояві емоцій, слуханні та мовленні; потилична відповідає за зорове сприймання.

Так, аналіз і синтез зорових подразників відбувається в *потиличній* ділянці кори, слухових — у *скроневій*. У правшів ліва скронєва ділянка містить мовленнєвий центр — область Верніке (у лівшів — навпаки), який відповідає за визначення значень слів. Ураження цієї ділянки мозку може сильно обмежити здатність користуватися мовою. Якщо людині, у якої уражений цей центр, показати яблуко, вона може сказати, що це картопля. *Тім'яна* ділянка фіксує тактильні та м'язово-рухові подразнення. *Лобні* займають 30% кори великих півкуль. Їх ураження викликає зниження розумових здібностей, погіршення уваги, а також ряд суттєвих змін у характері людини. У лівій лобній ділянці знаходиться «мовленнєвий центр» Брока, який відповідає за моторну функцію мовлення. При враженні нижнього відділу лівої частини лобної ділянки порушується здатність вимовляти слова. Мовлення стає повільними, вимученим, зазвичай людина знає, що хоче сказати, але не здатна промовити потрібні слова. Отже, моторний мовленнєвий центр розміщений у лобній ділянці, а сенсорний — у скроневій, які розташовані одна поблизу одної, це пояснюється зв'язком споріднених функцій: моторна зона знаходиться поряд з тією, що регулює роботу м'язів обличчя, язика; а зона Верніке — біля центрів слуху (щоб розуміти мовлення, необхідно сприймати його).

Мозочок — підрозділ мозку, що розташований в потиличній частині та виконує суттєву роль в координації м'язових рухів і утриманні рівноваги.

Мозковий стовбур — підрозділ, що поєднує головний і спинний мозок. Його верхня частина — *таламус* — є «промі-

жною станцією» для всіх нервових шляхів, що ведуть від спинного мозку до великих півкуль. Нижня частина — *гіпоталамус* — містить центри, які регулюють водний обмін, потребу в їжі та інші функції організму. У стовбурі головного мозку містяться *проміжний мозок, середній мозок, задній мозок, довгастий мозок* (рис. 7).

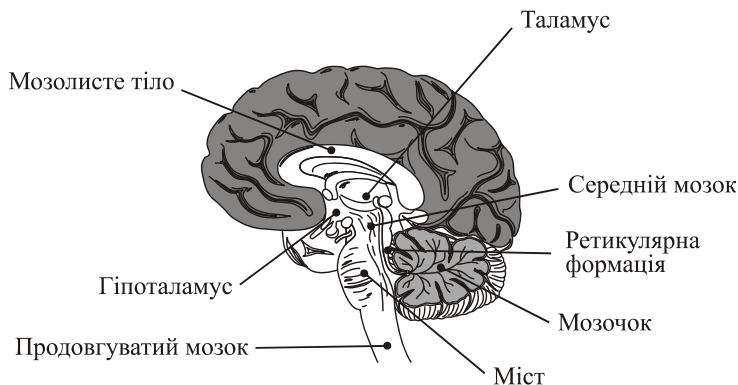


Рис. 7. Схема центральної нервової системи

Ці центри регулюють дихання, серцеву діяльність, діяльність кровоносних судин (довгастий мозок); відповідають за орієнтувальні рефлекси на світло, звук (середній мозок); інтегрують збудження від усіх органів відчуттів, відповідають за функціонування умовних рефлексів (проміжний мозок).

Важливою мозковою структурою є ретикулярна формація (від лат. «ретикула» — сіть) — сукупність розріджених нейронних структур, що нагадують сітку, розташованих у мозковому стовбурі. Вона забезпечує живлення мозку додатковими збудженнями: підтримує тонус кори, сприяє доходженню сигналів до неї. Саме при блокуванні ретикулярної формації людина засинає.

Окрім того, в діяльності нервової системи велику роль відіграє функційна організація головного мозку, яка містить три блоки:

І. Енергетичний блок підтримує тонус кори, необхідний для нормальної роботи нервової системи. Знаходиться у верхніх відділах стовбура мозку. Джерело тонуса — приплив інформації, яка надходить із зовнішнього та внутрішнього середовища.

II. Блок приймання, переробки та зберігання інформації, яка надходить через дотикові, слухові, зорові органи й включає задні відділи обох півкуль, тім'яну, потиличну й скроневу ділянки.

III. Блок програмування, регуляції та контролю поведінки знаходиться в лобних відділах кори.

Усі ці блоки беруть участь у психічній діяльності людини та в регуляції її поведінки, але внесок кожного специфічний. Ураження кожного блоку призводить до різних розладів психічної діяльності:

I блок — увага стає нестійкою, людина проявляє патологічно підвищену виснаженість, сонливість, вона стає або байдужою до всього, або занадто стривоженою, порушується її здатність утримувати враження, потік думок.

II блок — якщо уражені тім'яні ділянки кори, то порушується шкіряна чутливість, здатність розрізняти положення різних частин тіла та їхніх рухів, координація рухів; якщо вражена скронева ділянка, то порушується слух і мовлення; якщо ж потилична ділянка, то погіршується процес отримання й переробки зорової інформації.

III блок — свідомо доцільна виражена поведінка замінюється або імпульсивними реакціями на окремі враження, або ж інертними стереотипами — бездумними повторами рухів та дій. Людина перестає критично ставитися до результатів власних дій, не помічає помилок та не контролює перебіг власних поведінкових актів.

Інтелектуальність людини визначається також кількістю й взаємопов'язаністю нейронів у корі її мозку. А зростання гнучкості та взаємопов'язаності нервової тканини залежить від звички людини до інтелектуальної діяльності. У процесі спеціалізованих досліджень було встановлено, що мозок тварин, які зросли в умовах дефіциту інформації, відрізняється надзвичайно примітивною організацією: в ньому мало нейронів, зв'язки між якими або зовсім відсутні, або знаходяться в зародковому стані. Кора мозку в них менша, тонша й легша, ніж у тварин, що зросли в нормальних умовах. Отже, звичка до інтелектуальної пасивності, притаманна деяким студентам, не така вже і недошкульна. Небажання брати активну участь в процесі навчання може призводити до загальної загальмованості діяльності нервової системи, що в майбутньому безсумнівно відобразиться на будь-яких сферах життєдіяльності людини.

У спинному мозку знаходяться пучки нервових волокон: одні передають збудження до головного мозку, інші — до м'язів, шкіри, слизової.

За сучасними науковими уявленнями спинний мозок і мозковий стовбур забезпечують природжені форми психічної діяльності (безумовні рефлекси), тоді як кора великих півкуль відповідає за свідому поведінку.

Ділянкам мозку, які пов'язані з розумовою та мовною діяльністю (тобто якісно відрізняють людину від тварин), притаманні більші пластичність і взаємозамінність, що зумовлено підвищеною пов'язаністю нервової тканини у цих ділянках.

Периферійна нервова система — усі нервові структури: нерви, нервові вузли та сплетіння, чутливі нервові закінчення, які поєднують рецептори, м'язи зі спинним і головним мозком і які розташовані поза межами головного та спинного мозку. Периферійна система передає сигнали до органів відчуттів і м'язів і від них.

Її функції — передача подразнень зовнішнього та внутрішнього середовища в центральну нервову систему й команд-відповідей від неї.

Вегетативна (автономна, вісцеральна) нервова система — частина нервової системи, що обслуговує внутрішні органи та залози тіла. Вона регулює роботу серця, кровоносних судин, залоз, травлення, потовиділення тощо.

Периферійна та вегетативна нервові системи працюють узгоджено, координуючи внутрішню й зовнішні сфери організму.

Якщо на вас кидається розлючена собака, то периферійна система приводить у дію ваші м'язи, що допомагає вам втекти. Одночасно вегетативна система піднімає кров'яний тиск, адреналін виділяється в кров, прискорює серцебиття.

Вегетативну нервову систему поділяють на симпатичну та парасимпатичну гілки.

Симпатична гілка готує організм до боротьби або рятування в момент небезпеки чи прояву емоцій. Вона спонукає організм до дії.

Парасимпатична гілка заспокоює організм і повертає його до більш низького рівня збудження. Вона підтримує помірний рівень таких життєво важливих функцій, як серцебиття, дихання й травлення. Обидві гілки вегетативної системи завжди активні. Їх спільна діяльність визначає знаходиться організм у стані збудження чи спокою (рис. 8).

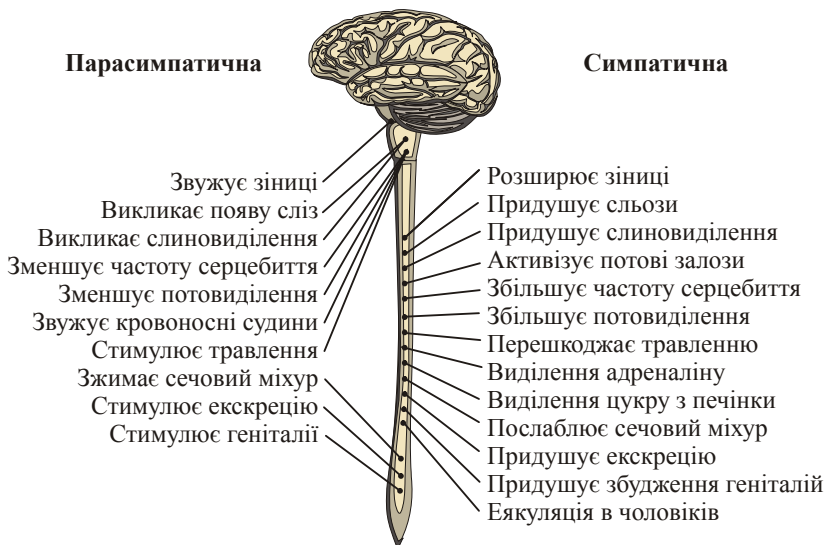


Рис. 8. Симпатична й парасимпатична гілки автономної нервової системи

Обидві гілки контролюють мимовільні дії. Симпатична система зазвичай активізує організм. Парасимпатична, як правило, приводить його до стану спокою. Симпатична гілка передає сигнали по ланцюжку гангліїв (скупчення клітинних тіл), які знаходяться поза спинним мозком.

Вегетативна нервова система є саморегульованою, ми не можемо свідомо керувати роботою внутрішніх органів та впливати на обмін речовин. Але відомі випадки, коли людям, наприклад йогам, за допомогою певної системи вправ вдавалося уповільнювати та прискорювати серцевий ритм, на довгий час затримувати дихання, тривалий час існувати без їжі, впливати на обмін речовин.

Отже, психіка невідривна від анатомо-фізіологічних механізмів, в першу чергу мозку, які є важливою умовою її існування. Але мозок — це орган психічної діяльності, а не її джерело, бо розкриття сутності нейродинамічних процесів не дає ще даних про те, що саме людина відчуває, переживає, уявляє, про що і як вона думає, мріє, чого прагне, які цілі ставить перед собою, якими поглядами та переконаннями керується в своїй поведінці. А саме в цьому й виявляється специфіка психічного, його своєрідність. Мозок — матеріальний місток, що поєднує психіку з

об'єктивним світом, він лише умова виникнення психіки, її розвитку, а також деградації та інволюції на фінальних стадіях онтогенезу. *Психічна діяльність має власну природу та власні закономірності існування.*

3.3. Психічне здоров'я

Здоров'я — це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, при якому людина здатна адекватно вирішувати професійні, сімейні й особисті проблеми.

Фактори здоров'я були визначені ще у 1905 році Бехтеревим:

- природа організму: антропологічні особливості та біохімічні процеси, що спадково зумовлені й передаються від покоління до покоління;
- уроджені особливості — умови запліднення та розвиток плоду: хвороби матері під час запліднення та вагітності;
- економічні умови — невдала економічна політика приречує людей на боротьбу за існування, за право на життя;
- сім'я — основа формування та розвитку людини, саме в ній відбувається формування адаптаційних можливостей особистості до зовнішніх умов життя. Вона відіграє величезну роль не тільки в розвитку характеру особистості, а й в збереженні та укріпленні фізичного й психічного здоров'я;
- освіта — важливий фактор здоров'я. Бехтерев уважав, що неосвіченість, невігластво породжують розумову сліпоту;
- спосіб життя — характеризує особливості та умови життєдіяльності людини. Він характеризує особливості повсякденного життя людини, трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення біологічних і соціальних потреб, участь у суспільному житті, норми та правила поведінки.

До цих факторів сьогодні додають екологію та медицину, рівень розвитку яких впливає на фізичне, психічне й соціальне благополуччя людини.

Найважливішим фактором вважається спосіб життя. Він — один із критеріїв суспільного прогресу, це «обличчя» людини. Доведено, що із суми всіх факторів, які детермінують здоров'я людини, 50—55 % приходить на спосіб життя.

Водночас до основних факторів, що визначають спосіб життя належать:

- рівень загальної культури та освіченості;
- матеріальні умови життя;

- статеві, вікові та конституційні особливості людини;
- стан фізичного здоров'я;
- характер екологічного середовища існування;
- особливості сімейних стосунків і сімейного виховання;
- особливості професійної діяльності;
- звички людини;
- можливість задоволення біологічних і соціальних потреб.

Здоровий спосіб життя — концентрований вираз взаємозв'язку способу життя та здоров'я людини. Це поняття об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, соціальних і побутових функцій у оптимальних для здоров'я та розвитку умовах. На жаль, у нашій країні ще тільки починає формуватися ставлення до здоров'я як цінності.

Психічне здоров'я — це такий стан людини, який характеризується цілісністю та узгодженістю всіх психічних функцій організму, що забезпечують почуття суб'єктивної психічної комфортності, адекватні форми поведінки, здатність до цілеспрямованої осмисленої діяльності та реалізації власного потенціалу.

У контексті психічного здоров'я необхідно розкрити сутність психосоматичних захворювань, які вважаються «патологією сучасної цивілізації». Психосоматичні захворювання — це функціональні розлади тієї чи іншої системи без достатньої органічної основи, але за важливої ролі психологічних і соціальних факторів.

Сучасне тлумачення психосоматичних розладів суттєво розширилось. Якщо раніше до цих захворювань зараховували гіпертонію, тиреотоксикоз, нейродерміт, бронхіальну астму, деякі форми ревматоїдного артриту, виразковий неспецифічний коліт і виразку, то нині до них включають багато шкіряних і урогенітальних хвороб, мігрені, нервову анорексію та булімію, деякі форми психогенного ожиріння, цукровий діабет, кардіоспазм, імпотенцію, навіть рак та інші.

Психосоматичні розлади (ПСР) — це група хворобливих станів, які виникають при взаємодії соматичних (тілесних) та психічних патогенних факторів. ПСР зумовлені психологічними причинами. Людина, як правило, *не усвідомлює останніх*. Саме ці хвороби демонструють єдність тіла та психіки.

Специфічність психосоматичних захворювань полягає в тому, що з психологічного погляду тлумачення хвороби вони можуть розглядатися в такий спосіб:

- *хвороба як наслідок*. Наприклад, якщо людина не дозволяє собі проявляти агресію, гніватися, вона нібито віддає наказ організму не виробляти певні хімічні речовини (нонадреналін). І гор-

мони «атаки і нападу» вже не продукуються, а гормони «страху» (адреналін) з'являються в надмірній кількості. Це призводить до захворювання;

- *хвороба як сигнал.* У цьому випадку вона є реакцією на певну поведінку людини, яка загрожує травматичними наслідками психологічного та фізичного плану. Наприклад, у дитинстві людина злякалася високого повного з вусами чоловіка. Потім ця ситуація забулася. І ось уже в дорослому віці вона приходить на нову роботу, де керівник зовнішньо дуже схожий на того чоловіка з дитинства. Свідомо людина не пам'ятає ту ситуацію, а несвідомо пам'ятає той переляк. І з'являються симптоми хвороби, на роботі починає боліти голова чи шлунок. У цьому випадку хвороба розглядається як символічне повідомлення від несвідомого про те, що тут чатує небезпека чи біль;

- *хвороба як джерело вигоди.* Певна негативна причина дає позитивні наслідки, які не можливо отримати без неї. Наприклад, коли людина хворіє, вона, звісно, отримує підвищену увагу та піклування з боку рідних і близьких. Коли людина не бажає з кимось спілкуватися, чи чогось робити, але не може відкрито про це заявити, то наявність сильного головного болю чи інших симптомів дає можливість звільнитися від цього;

- *хвороба як компенсація.* У цьому випадку хвороба розуміється як здатність виразити власну психологічну потребу в тілесній формі. Якщо людина не може задовольнити свою потребу психологічно, то вона частково задовольняє її тілесно, ірраціонально породжуючи хворобу, що допомагає їй в цьому. Наприклад, якщо людина не може забезпечити собі певну безпеку на психологічному рівні, вона може це робити поїдаючи велику кількість їжі, таким чином долаючи тривогу. І це призводить до надлишкових утворень жирової тканини, «додаткової броні»;

- *хвороба як програма.* Відомо, що розум (психіка) здатний змінювати фізіологічні реакції. Можна припустити, що в основі багатьох хвороб лежать помилкові уявлення нашої психіки, свідомої чи несвідомої її частини.

Лікування ПРС пов'язане передусім з усуненням психологічних причин, які призвели до їх виникнення. І як тільки психологічна проблема розв'язується, то хвороба зникає сама собою.

На сьогоднішній день не існує єдиного тлумачення поняття «психічне здоров'я». Його розуміння спирається на уявлення про природу людини, які панують у тій чи іншій психологічній школі.

Якщо виходити з позиції психоаналітичної традиції, то психічне здоров'я буде проявлятися в здатності усвідомлювати і контролю-

вати біологічні імпульси «Воно» та розширенні діапазону особистісних засобів для адаптації до соціального середовища. Психічне здоров'я забезпечує можливість людини любити та працювати.

Якщо стояти на засадах гуманістичної теорії, то психічне здоров'я припускає прагнення (чи спонукання) людини до розкриття своєї природи, до самореалізації в цьому світі всіх своїх потенцій і можливостей. К. Роджерс говорив: «Рухатися геть від фасадів, зобов'язаності, догоджання іншим, рухатися до правильної зорієнтованості себе — до того, щоб стати більш незалежним, все більше довіряти собі та цінувати той процес, яким є сама людина»¹.

На думку бігевіористів, психічне здоров'я передбачає знання людиною тих внутрішніх і зовнішніх факторів, котрі на нього впливають. Це означає володіння: а) точнішою інформацією щодо наслідків альтернативної поведінки; б) більшою кількістю навичок, необхідних для досягнення цілей; а також: в) зменшення тривоги, що обмежує участь в альтернативах, які обираються. Психічне здоров'я пов'язане з опановуванням навичок, необхідних для оптимального функціонування в даній культурі.

Східна традиція виходить з того, що мета життя людини — це досягнення просвітлення. Подолання (трансценденція) «Я-конфліктів», відсторонений погляд на «Я-запити» і розуміння людського досвіду — усе це стає можливим у стані просвітлення, звільненого від ілюзій. Якості здорової людини включають рішучість і зусилля, гнучкість і здатність пристосовуватися, осмисленість, прийняття життя, проникнення у своє кінцеве Я, втрату відчуття власної важливості, розвиток у собі співчуття та прагнення до безкорисливої допомоги іншим людям, поглиблення близьких стосунків з оточуючими, підвищення контролю над власним духом і тілом та етичні якості.

Узагальнюючи погляди на психічне здоров'я, наведемо думку М.Яходи, який вважав, що більшість визначень психічного здоров'я фокусується на одному або декількох аспектах:

- а) демонстроване людиною ставлення до себе;
- б) стиль і ступінь самореалізації;
- в) рівень особистісної інтеграції, що був досягнутий індивідумом;
- г) ступінь досягнутої автономії;
- д) суб'єктивна концепція оточуючої реальності (модель світу);

¹Психологическая энциклопедия. — 2-е изд. / Под ред. Р. Корсин, А. Ауэрбаха. — СПб.: Питер, 2003. — С. 675.

е) ступінь адаптації та оволодіння середовищем, досягнутий людиною.



Завдання для самоконтролю

1. Чим пояснити розходження у вирішенні задачі дитиною та тваринами? Чому не вдалося виробити потрібну реакцію у тварин?

Датський психолог Байтендаjk поставив перед тваринами — кішкою, собакою й мавпою — ряд баночок. Під першою з баночок лежала принада, яку тварина шляхом проб і помилок легко знаходила. У другому досвіді принаду клали під другу баночку, у третьому — під третю баночку, і т. д. Проводили велику кількість дослідів, однак реакції на наступну баночку у тварин виробити не вдалося. Щораз тварина бігла до тієї посудини, де принада була в попередній раз. Подібний досвід провів з дітьми радянський психолог А.Р. Лурия. Виявилось, що навіть маленькі діти, що опанували елементарну мову, після двох-трьох спроб легко виконували це завдання.

2. Проаналізуйте будову нервової системи людини та її основного елемента — нейрона.

3. Опишіть функції ділянок головного мозку.

4. Яка з гілок нервової системи — парасимпатична чи симпатична — найбільш активна в момент підвищених емоцій? Наведіть приклади.

5. Дайте власні поради стосовно збереження психічного здоров'я.



Рекомендована література

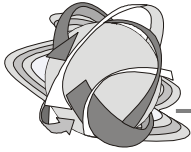
1. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Че Ро, 1996. — 336 с.

2. *Лурия А. Р.* Эволюционное введение в психологию: Материалы курса лекций по общей психологии. — Тарту, 1976. — 127 с.

3. *Немов Р. С.* Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. — 640 с.

4. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология: Учебн. для студ. вузов, обуч. спец. «Психология». — М.: Изд-во ун-та, 1987. — 288 с.

5. Загальна психологія: Навч. посібник: / За ред. О.Скрипченко, Л. Долинської та ін. — К.: «А.П.Н.», 2002. — С. 87.



4. ПСИХІЧНІ ПРОЦЕСИ

4.1. Поняття й класифікація психічних процесів людини.

4.2. Увага (поняття, природа, види, зовнішні ознаки, індивідуальні властивості, управління).

4.3. Відчуття (сутність, класифікація, органи відчуттів та аналізатори, індивідуальні властивості, розвиток).

4.4. Сприймання (поняття, фізіологічні основи, види, властивості, закономірності, ілюзії, управління сприйманням).

4.5. Пам'ять (поняття, фізіологічні основи, види, процеси, характеристики, розвиток).

4.6. Мислення (поняття, фізіологічні основи, форми, розумові операції, види, характеристики, стимулювання розумової активності).

4.7. Уява (поняття, фізіологічні основи, види, прийоми створення образів уяви, індивідуальні властивості, розвиток).

4.8. Мовлення (поняття, відмінності між мовою та мовленням, фізіологічні передумови, функції, види, індивідуальні особливості, розвиток).

4.9. Емоції (поняття, фізіологічні основи, функції, форми, фундаментальні емоції, управління).

4.10. Воля (поняття, фізіологічні основи, функції волі, види та етапи вольових дій, вольові якості особистості та їх розвиток).

4.1. Поняття й класифікація психічних процесів людини

Психічні процеси — це динамічні, швидкозмінні психічні явища, що становлять основу пізнавальної та практичної діяльності. Вивчення їх дозволяє ставитись до реалізації цих процесів більш свідомо, сприяти більшій ефективності, тобто отриманню необхідних результатів з мінімумом витрат.

Будь-який прояв психіки має процесуальний характер. Однак найчастіше розглядаються так звані *пізнавальні процеси* — ті, що пов'язані з відображенням у психіці оточуючого світу, прийманням і опрацюванням інформації про довкілля. Основні пізнавальні процеси — увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява.

Крім пізнавальних процесів розглядають також емоційні та вольові процеси.

Емоційні процеси (область почуттів) — це різні переживання людиною свого ставлення до того, що вона сприймає, уявляє, про що вона мислить і що робить; переживання приємного та неприємного, задоволення чи невдоволення. Емоції більш пов'язані з підсвідомістю людини, її потребами.

Вольові процеси — вищі прояви психічної активності, тієї, що відбувається за нашим наміром (у зв'язку з поставленою метою), за допомогою свідомих зусиль.

4.2. Увага

Навколишнє середовище постійно впливає на органи відчуття людини. Уявіть собі, що було б, якщо наша психіка відображувала все, що відбувається навколо нас. Мозок не зміг би розібратись у хаосі вражень. І жодну справу ми не змогли б довести до завершення, оскільки постійно б відволікалися на різноманітні подразники.

Психічне явище, що забезпечує вибір з оточуючого середовища значущих для людини сигналів і відкидає зі сфери психічного аналізу все неактуальне в даний момент, називається увагою. Отже, **увага** — це спрямованість і сконцентрованість свідомості людини на певних об'єктах при одночасному відволіканні від інших.

Увагу найчастіше вважають не психічним процесом, а формою організації психічної діяльності, оскільки вона не має чіткого продукту та ділянки головного мозку, що відповідає саме за уважність.

Природу уваги пояснюють щонайменше трьома фізіологічними чинниками: дія ретикулярної формації, що підвищує збудженість кори головного мозку стосовно важливих подразників і забезпечує, як результат, посилення його сприймання; дія нейронів уваги — клітини-детектори новизни, які можна зустріти практично по всій поверхні і в деяких внутрішніх структурах головного мозку; домінанти — осередки оптимального збудження в корі головного мозку, які виникають у відповідь на важливі зовнішні та внутрішні подразники, характеризуються легкістю утворення тимчасових зв'язків. Однак виникнення домінанти викликає одночасно і гальмування в сусідніх ділянках кори, блокує інші реакції організму, підпорядковую-

чи їх основній діяльності. Об'єкти, імпульси, що надходять до зони оптимального збудження, відображаються у свідомості людини. Людина діє свідомо. Інші об'єкти залишаються поза межами уваги, дії в цей час можуть виконуватися переважно в автоматизованому режимі (підсвідомо).

Виділяють кілька **видів уваги**. Залежно від активності людини та співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов виникнення увагу поділяють на мимовільну, довільну та післядовільну.

- *мимовільна увага* привертається незалежно від свідомості людини, рефлекторно, дією якогось сильного, контрастного або нового, неочікуваного подразника, а також об'єкта, здатного задовольнити актуальні потреби;

- *довільна увага* привертається свідомою концентрацією самої людини на об'єкті за допомогою вольових зусиль;

- *післядовільна увага* — виникає, як правило, після того, як людина тривалий час довільно зосереджувалася на певному об'єкті (наприклад, напевно, вам знайома така ситуація: спочатку вам важко зосередитись на вивченні важкого матеріалу, але поступово ви «втягуєтесь», усе більше зосереджуєтесь на цій роботі і надалі вас уже важко відволікти від неї). Післядовільна увага сполучає в собі переваги обох попередніх форм: для неї характерне збереження досягання мети й одночасно слабка потреба у вольових зусиллях для утримання діяльності на необхідному рівні активності. Вона характеризується тривалою високою зосередженістю, найбільш високою інтенсивністю та результативністю праці, максимальною продуктивністю. Однак для виникнення післядовільної уваги має пройти деякий час свідомого зосередження.

Слід розрізняти увагу *зовнішню* (до оточення) і *внутрішню* (до свого внутрішнього світу). Замислена людина ніби знаходиться поза зовнішнім світом, вона має несконцентрований погляд, її тіло розслаблене. Інколи заглибленість у свої почуття, спогади, думки супроводжується скороченими зовнішніми діями (ворушінням губами, промовою вголос окремих слів, жестикуляцією, мимовільним малюванням, здійсненням ритмічних рухів, погойдування ногою чи прикриттям очей). Увага ж зовнішня проявляється в гальмуванні зайвих рухів, спрямованості на об'єкт уваги (голова повернута так, щоб було зручно бачити, чути).

Увага різних людей може суттєво відрізнятись. До **індивідуальних властивостей уваги** відносять:

- *стійкість* — тривалість утримання активної уваги на певному предметі чи діяльності. Показник стійкості — ясне, виразне

сприймання об'єкта уваги й висока продуктивність діяльності протягом тривалого періоду;

- *концентрація уваги* — інтенсивність, зосередженість уваги, її спрямованість на конкретний об'єкт. Прикметно те, що увага звернена на даний об'єкт з такою інтенсивністю, якою вона відвернена від усіх інших. На цьому заснована така властивість уваги, як її *завадостійкість* — властивість, що виключає відволікання даної людини від основної діяльності в умовах дії побічних подразників. Сконцентрувати увагу легше на меншій кількості предметів, на структурованому об'єкті, на динамічному об'єкті;

- *переключення уваги* — це навмисне перенесення свідомості з одного об'єкта на інший. Саме усвідомленість відрізняє переключення від відволікання. В основі першого лежить згасання наявного осередку збудження та формування нового. Тому здатність людини до переключення уваги залежить від рухливості нервових процесів, від якої залежить темп зміни збудження та гальмування. Інертність нервової системи приводить до так званого «застрягання» — зафіксованості уваги на якомусь одному об'єкті (у тому числі власних думках, переживаннях), нездатності відключитися від нього. Тому при необхідності переключення з одного об'єкта на інший доцільно застосовувати самоконтроль. Також слід знати про умови, що сприяють переключенню уваги: інтерес до нової діяльності, вміння своєчасно зорієнтуватися в обстановці, відрізнити головне від другорядного, знання про те, що має бути зміна виду діяльності, знання вимог до розподілу уваги в майбутній діяльності, важкість майбутньої роботи;

- *обсяг уваги* — кількість об'єктів, що одночасно сприймаються з достатньою ясністю (одномоментно «схоплюються» свідомістю). Обсяг уваги дорослої людини звичайно становить 5—7 об'єктів. Примітно, що цей обсяг зберігається, якщо замінити прості об'єкти складними;

- *розподіл уваги* — можливість одночасного виконання двох і більше видів діяльності чи окремих дій. Розподіл уваги ефективніший за таких умов: поєднання нескладних видів діяльності, одноманітних видів діяльності (тільки розумової або тільки рухової), автоматизація хоча б однієї з одночасно здійснюваних діяльностей.

Управління увагою може провадитися у двох напрямках: як забезпечення уважності інших людей (при розмові, викладанні, управлінській діяльності тощо), забезпечення та розвиток власної уважності.

Для привертання мимовільної уваги інших людей слід використовувати засоби мобілізації на початку розмови (вітання, вимога уважності, цікавий початок, неочікувана дія тощо). Для збереження уважності своєї та інших людей при опрацюванні інформації рекомендується забезпечувати послідовність в опрацюванні, різноманітність, насиченість, постійно її чергувати та дозувати, запобігати монотонності, стандартності, стереотипності операцій, що виконуються (і рухових, і інтелектуальних). При одноманітній роботі рекомендується попереджати стомлення від монотонності, наприклад, періодично на короткий час переключати роботу аналізаторів (слухової інформації на зорову), змінювати темп роботи, використовувати гумор для зняття втоми. При усних повідомленнях слід забезпечувати інтенсивність сигналу (застосовувати фактори «новизни», «неочікуваності»: ефективна розповідь, парадоксальний випадок, суперечливе ствердження); інтонаційно виділяти найсуттєвіші аспекти повідомлення (підвищувати чи понижувати голосність, застосовувати паузи, уповільнювати темп промови, застосовувати повтори), привертати увагу гучними звуками (голосне звертання до слухачів, стук ручкою по парті з наступним проханням уваги, хлопок у долоні, голосне зачинення дверей та інше); пересуватись по аудиторії, використовувати актуалізуючі слова («Послухайте!», «Це цікаво!», «Запишіть, будь ласка!») і т. д.

Підтримці стійкої довільної уваги сприяє ряд умов: позитивне ставлення до здійснюваної діяльності — якщо не на рівні інтересу чи позитивних емоцій, то хоча б на основі усвідомлення почуття обов'язку і відповідальності, виразне розуміння поставлених завдань у конкретній діяльності, наявність певних звичок, залучення до виконуваної діяльності непрямих, опосередкованих інтересів, організація навколишнього середовища, створення сприятливих або щонайменше неускладнювальних умов тощо. Рекомендується використовувати спеціальні способи самонавіювання, шукати хоч би який сенс у безглуздох (з вашого погляду), але необхідних діях, не починати роботи, якщо ви не усвідомлюєте чітко мети її виконання.

Увага належить до пізнавальних процесів, що можна тренувати й розвивати. За допомогою використання спеціальних вправ, описаних в літературі, можна значно розширити свої можливості.

4.3. Відчуття

Відчуття — початкова форма психічного відображення у свідомості людини окремих властивостей, ознак предметів і явищ, що безпосередньо діють на організм. Їх призначення — забезпечення орієнтації в оточуючому світі.

У даний час існує кілька способів **класифікації** відчуттів. Відомі всім відчуття, виділені ще Аристотелем: зір, слух, нюх, дотик, смак. Крім них, існує ще кілька видів, що не ввійшли в цю систему: температурні (відчуття холоду й тепла), вібраційні (відчуття коливань), відчуття рівноваги та прискорення. Особливим видом є органічні, чи внутрішні відчуття. Вони виникають у результаті збудження рецепторів, що знаходяться в стінках серця, легень, шлунка, кровоносних судин і ін. У нормі більшість таких відчуттів людина не усвідомлює, фіксуючи тільки функціональні зміни, що відбуваються у відповідних органах (голод, спрагу, духоту, переохолодження).

Для деяких (найважливіших) відчуттів існують специфічні **органи** (очі, вуха, ніс, язик), інші надаються рецепторами, розташованими в будь-яких частинах тіла людини (на шкірі, у внутрішніх органах). Анатомо-фізіологічний апарат, пов'язаний із прийманням впливів певних подразників з оточуючого й внутрішнього середовища та перетворенням їх на відчуття, називається **аналізатором**. До аналізатору входять специфічні рецептори, що забезпечують приймання певного виду енергії; нерви, що проводять імпульси до ЦНС, а також ділянка ЦНС, яка відповідає за аналіз певних відчуттів. Прикладом аналізаторів є зір, слух, нюх і т.п.

До **індивідуальних властивостей відчуттів** відносять:

- **латентний (прихований) період реакції** — час, який проходить між початком дії подразника й виникненням відповідного відчуття (наприклад, ми не зразу можемо відчути біль);

- **інерція відчуттів** — продовження відчуття після припинення дії подразника (після гучного звуку наприклад, пострілу, він ще деякий час «звучить у вухах»);

- **пороги чутливості** — виникнення відчуттів лише при певній інтенсивності діючого подразника: нижній абсолютний поріг чутливості — найменша сила подразника, при якій дане відчуття починає усвідомлюватися; верхній абсолютний поріг чутливості — найбільша сила подразника, при якій ще існує відчуття (пороги чутливості дуже індивідуальні: звичайна людина слабо розрізняє кольори, художники ж можуть розрізняти до 100 відтінків одного кольору);

- **адаптація** — чи, інакше, пристосування — зміна чутливості аналізаторів під дією подразника. Розрізняють три її різновиди:

повне зникнення відчуття при тривалій дії подразника (наприклад, аромат парфум через деякий час перестає сприйматись), притуплення відчуття під впливом сильного подразника, негативна адаптація (виходячи з темного приміщення на яскраве світло, ми можемо спочатку мовби «осліпнути», і лише через деякий час зір до нас повертається); підвищення чутливості під впливом слабкого подразника, чи, інакше, позитивна адаптація (у тиші навіть цокання годинника сприймається гучнішим);

- *взаємодія відчуттів* — зміна чутливості аналізаторів при одночасному виникненні різних відчуттів (доведено, що при надмірно інтенсивному шумі (наприклад, авіаційного мотора) розпізнавальна чутливість ока різко погіршується, саме тому так важко працювати в приміщенні, де стоїть надмірний гам);

- *синестезія* — виникнення в певному аналізаторі характерного для нього відчуття, однак причиною цього є не специфічний для нього подразник, а збудження іншого аналізатора (наприклад, ми сприймаємо кольори як «холодні» і «теплі»);

- *сенсibiliзація* — підвищення чутливості аналізаторів у результаті тренування (наприклад, розвиток музичного слуху).

Відчуття людини піддаються тренуванню й *розвитку*. Через систематичне виконання спеціальних вправ можна покращити свою чутливість (збільшити діапазон між нижнім і верхнім порогоми чутливості), підсилити дію окремих аналізаторів (наприклад, розвинути нюх) тощо.

4.4. Сприймання

Окремі відчуття не надають нам цілісної картини світу. Поєднання окремих відчуттів забезпечує процес сприймання.

Сприймання — це психічний процес цілісного відображення предметів і явищ об'єктивного світу при їх безпосередньому впливі на організм.

Сприймання — більш суб'єктивне, ніж відчуття, залежить від попереднього досвіду людини. Воно дозволяє адекватніше реагувати на подразники, а також компенсує недоліки окремих відчуттів.

Фізіологічно сприймання пояснюється утворенням міжаналізаторних зв'язків, участю асоціативних відділів кори головного мозку й центру мовлення. Надходження до мозку декількох сигналів від різних аналізаторів викликає одночасне збудження декількох ділянок кори, при багаторазовому повторенні таке збу-

дження закріплюється та утворюються інтегративні нервові процеси. При цьому діяльність мозку приймає складний, аналітико-синтетичний характер.

Існують кілька критеріїв виділення **видів сприймання**:

- за активністю: *довільне сприймання* — комплекс цілеспрямованих і керованих дій, усвідомлена їх локалізація на об'єкті чи окремих його властивостях; *мимовільне сприймання* спричинена особливостями, притаманними самому об'єкту;

- за особливостями об'єкта: сприймання предметів, мови (письмової й усної), музики, рухів (танець, спортивна вправа), іншої людини тощо;

- за переважною роллю того чи іншого аналізатора: зорові, дотикові, нюхові, смакові та ін.;

- за формами явищ, що сприймаються: час, рух, простор;

- за типологічними особливостями, наприклад, домінуванням півкулі головного мозку: людині з домінуванням лівої півкулі можуть бути притаманні *аналітичний* чи *раціональний* типи сприймання; правої — *синтетичний* чи *емоційний*.

Основними **властивостями сприймання як психічного процесу** є:

1) *цілісність* — створення цілісного образу об'єкта у всьому різноманітті та співвідношенні його властивостей і сторін, структурна єдність частин сприйманого (клітини зображення на екрані телевізора чи комп'ютера сприймаються нами цілісно);

2) *предметність* — можливість зіставити сприйнятий образ із предметом чи явищем, що обумовили його виникнення. Звичайно, ми не помічаємо можливої розбіжності, хоч в деяких випадках вона може бути суттєвою (наприклад, у стані дрімоти уявні образи снів можуть здаватись реальними);

3) *усвідомленість* того, що сприймається, застосовуючи наявні знання та досвід до розпізнання певного образу, його змісту, сутності, призначення, приналежності до деякої групи об'єктів тощо (кожен народ має свій набір жестів для передачі певної інформації, однак для людей з інших країн деякі з цих жестів або зовсім нічого не значать, або можуть сприйматись неправильно);

4) *узагальненість* — віднесення одиничних об'єктів до певного класу за якоюсь загальною ознакою, об'єднання з іншими подібними об'єктами (кожного нового знайомого ми мимоволі відносимо до певного типу людей — «оптимістів» чи «песимістів», «симпатяг» чи «буркунів», «розумників» чи «дурнів» тощо);

5) *константність* — відносна постійність у сприйманні форми, величини чи кольору об'єкта, незалежної від змінних умов

(знайому нам людину з іншою зачіскою і в новому одязі ми звичайно впізнаємо; ми сприймаємо справжній розмір предмета на великій відстані, у той час як насправді він виглядає маленьким);

б) *вибірковість* — перевага в сприйманні деяких ознак чи об'єктів порівняно з іншими, що відбиває активність людського сприймання (при перегляді одного й того самого фільму різні люди можуть побачити й запам'ятати в ньому зовсім різні речі).

Крім властивостей, що розкривають ознаки сприймання як особливого психічного процесу, є ще група *властивостей, що характеризують продуктивність сприймання*. До них належать: *обсяг сприймання* — кількість об'єктів, що в змозі «схопити» й утримати в свідомості людина одноразово; *швидкість* — час, необхідний для адекватного (правильного й точного) сприймання об'єкта; *точність* — відповідність реального об'єкта сприймання його образу, що виник у свідомості людини; *повнота* — ступінь охоплення всіх важливих властивостей і ознак об'єкта, що сприймався; *надійність* — імовірність адекватного сприймання об'єкта в заданих умовах.

У сприйманні завжди присутні два компоненти: фігура й тло: *фігура* — те, що безпосередньо та цілісно сприймається, *тло* — те, що прямо не сприймається, але є умовами сприймання (наприклад, на лекції фігурою може бути викладач та його промова, а тлом — поведінка студентів, хоч можлива і зворотна ситуація). Ці два компоненти постійно змінюються. Між ними існує *контур* — межа, яка дозволяє їх розрізнити. Наявність чіткого, «нерозмитого» контуру є необхідною умовою для виразного сприймання об'єкта (захисне забарвлення тварин якраз і засноване на розмитті контуру, коли фігуру стає важко виділити з тла). Вичленовування й структурування об'єктів сприймання підкоряється певним *закономірностям*, визначення яких є основним завданням гештальтпсихології. Приклади таких закономірностей: *закон гарної форми* — образ сприйманого об'єкта завжди прагне прийняти «гарну» (тобто закінчену, просту, упорядковану) форму; *закон подібності* — об'єкти, що мають якісь подібні елементи (колір, величину, форму тощо), у сприйманні прагнуть об'єднатися в особливі групи і т. д.

Активність сприймання у виділенні фігури з тла спричиняє виникнення так званих «*ілюзій*» — помилкового, хибного сприймання тих чи інших об'єктів чи їхніх властивостей. Можливі ілюзії довжини, кольору, розміру, розташування об'єктів тощо.

Відомим прикладом, є так званий ефект Джоконди: де б не

знаходився спостерігач, йому здається, що очі Мони Лізи стежать за ним.

Людина має усвідомлювати те, що в деяких випадках її сприймання ілюзорне. Так, образ чайної ложки в склянці здається переломленим, але рідко хто насправді вважає, що ложка дійсно зламана. Таким чином, у даному випадку людина робить «виправлення на ілюзію». Однак у сфері менш звичних фактів, там, де життєвий досвід не дозволяє здійснити подібну корекцію, можуть виникати неадекватні образи сприймання.

Для *управління сприйманням* (своїм та інших людей) корисно знати, що образ відповідного об'єкта виникає не одразу, а проходить чотири послідовні фази: виявлення, розрізнення, ідентифікація й дізнання. На першій з них об'єкт виділяється з тла, причому чим краще чутливість людини, тим ясніше це виділення. На фазі розрізнення здійснюється формування конкретного образу об'єкта, що сприймається. На стадії ідентифікації образ предмету, що сприймається, співвідноситься з образом ідентичного предмета, що зберігається в пам'яті та використовується як еталон об'єктів даного класу. Фаза дізнання здійснюється на основі узагальнення істотних ознак об'єкта, наповнення змістом, називання словом, тобто віднесення його до певного класу. Слабка організація сприймання на перших трьох стадіях може призвести до того, що об'єкт охарактеризується не за істотними, а за поверхневими ознаками (так часто в сприйманні людей ми оцінюємо їх за випадковими, зовнішніми ознаками, не помічаючи більш суттєвих).

Вищою формою сприймання є *спостереження* — цілеспрямоване сприймання, що має конкретну мету й здійснюється за певним планом. Воно спирається на довільну фіксацію уваги на якомусь об'єкті (факті, явищі, процесі), що вимагає значної активності, вольових зусиль, систематичності, а також осмислення сприйраних об'єктів і явищ. Людину, що досягла високого керування сприйманням, називають спостережливою.

Для розвитку спостережливості рекомендується: формувати звичку до упорядкування сприйманої інформації (сприймати її планово, цілеспрямовано, осмислено), оволодівати прийомами виділення суттєвих ознак окремих предметів, загальних ознак того чи іншого класу явищ і об'єктів, підвищувати здатність до зосередження на виконуваному виді діяльності, включати елементи цілеспрямованого й осмисленого сприймання в практичні дії.

4.5. Пам'ять

Пам'ять — це психічний процес закарбовування, збереження та відтворення людиною власного досвіду.

Нерідко пам'ять називають основою психічного життя людини. Дійсно, якби психіка не мала здатності зберігати сліди прожитого, кожна конкретну мить свого існування людина проживала б у ролі немовляти. Поряд із збереженням зовнішнього життєвого досвіду пам'ять забезпечує єдність і цілісність особистості. Стародавні греки чітко усвідомлювали значення пам'яті, зробивши богиню пам'яті Мнемозину матір'ю дев'яти муз різних наук і мистецтв. За цією традицією процеси пам'яті називаються часто мнемічними, а вчення про підвищення продуктивності пам'яті — мнемонікою.

Фізіологічні основи пам'яті на сьогодні вивчені ще недостатньо. У корі півкуль головного мозку залишаються сліди минулих психічних процесів. Кожен із них залишає свої «сліди» — незворотні функціональні зміни, що полегшують їх повторну дію. Такі зміни розглядають по-різному — на біохімічному рівні (електрохімічні реакції, зміни в РНК), фізіологічному (електричні й механічні зміни синапсів — точок дотику нервових кліток) і психологічні (асоціативні теорії).

Види пам'яті можна виділити за різними ознаками:

1) за характером психічної активності й переважаючим аналізатором: *зорова* — зберігає та відтворює зорові образи; *слухова* — забезпечує гарне запам'ятовування й точне відтворення різноманітних звуків і звукових ансамблів (мови, музики), збереження й відтворення ритмів; *емоційна* — пам'ять на переживання, емоції; *рухова* — забезпечує точне запам'ятовування, збереження та відтворення різноманітних складних рухів; *мовна* (словесно-логічна) — пам'ять на слова, їхні смисли та значення, а також способи організації (складання) фраз;

2) за характером участі свідомості й волі в процесах запам'ятовування та відтворення: *мимовільне* запам'ятовування та відтворення — автоматичне, без особливих зусиль з боку людини, *довільне* — свідоме запам'ятовування та відтворення при постановці відповідних завдань;

3) за часом збереження матеріалу: *миттєва* (іконічна) — забезпечує утримання точного й повного образу тільки що сприйнятого органами відчуттів об'єкта (тривалість — 0,1—0,5 секунд); *короткочасна* — забезпечує збереження інформації протягом короткого проміжку часу — від 20 секунд до 1 хвилини; *оператив-*

на пам'ять розрахована на збереження актуальної для вирішення поставленого завдання інформації протягом певного, заздалегідь заданого терміну від кількох секунд до кількох днів; *довгострокова пам'ять* здатна зберігати інформацію від кількох десятків секунд до хвилин, годин, днів, місяців, років протягом усього життя; *генетична пам'ять* кодує та зберігає інформацію в генотипі, передаючи її в спадщину; інколи окремим видом виділяють ще *феноменальну пам'ять* — здатність запам'ятовувати, відтворювати та зберігати будь-який час практично в незмінному вигляді дуже великий обсяг інформації;

4) за усвідомленням (розумінням) змісту матеріалу в пам'яті: *механічна* — базується на повторі матеріалу без його осмислення; *сміслова* — ґрунтується на встановленні смислових зв'язків у матеріалі, що запам'ятовується.

Пам'ять складається з декількох дещо відмінних, однак взаємопов'язаних **процесів**:

1) *запам'ятовування* — приймання інформації з оточуючого світу, її запис, закріплення шляхом зв'язування з інформацією, придбаною раніше;

2) *збереження* — утримання образів, уявлень, не актуальних на даний момент;

3) *відтворення* — відбудова раніш збережених образів «по пам'яті»;

4) *забування* — зникнення з пам'яті якої-небудь інформації (зазвичай тієї, що рідко використовується, є неактуальною, нецікавою для особистості).

Пам'ять людей розрізняється за рядом параметрів. До **характеристик пам'яті** відносять:

- *обсяг* — найважливіша інтегральна характеристика пам'яті в цілому й окремих її процесів, що відображує кількісні показники та можливості інформації, що запам'ятовується, зберігається й відтворюється (для більшості людей нормальний обсяг короткочасної пам'яті становить 7 ± 2 одиниці);

- *швидкість* — здатність людини в процесі запам'ятовування, зберігання й відтворення інформації досягати певної швидкості її опрацювання та використання;

- *точність* — це характеристика пам'яті, яка показує здатність людини в процесі запам'ятовування, збереження й відтворення інформації якісно та продуктивно відображувати її основний зміст;

- *тривалість* — характеристика пам'яті людини в цілому та її процесів, що свідчить про її здатність утримувати певний час у своїй свідомості потрібну інформацію;

- *готовність* — одна з важливіших характеристик пам'яті, що свідчить про схильність людини та свідомості завжди використовувати всю інформацію, що запам'яталася.

Розвиток пам'яті потребує систематичних тренувань. Недарма ж дослідження показали, що максимум розвитку пам'яті приходить на студентські роки, коли людина систематично запам'ятовує величезну кількість інформації. Надалі в більшості випадків обсяги інформації, що здатна запам'ятати людина, різко знижуються, фахівці рекомендують користуватися різного роду довідниками, щоденниками, органайзерами, що допомагають зберігати та отримувати необхідну інформацію. Разом з тим, ці процеси відбуваються значно повільніше в тих людей, хто з раннього віку тренував свою пам'ять і продовжує це робити і в дорослому віці.

Для кожного процесу пам'яті існує ряд специфічних прийомів, що дозволяють у цілому підвищити ефективність збереження інформації й користування нею. Найбільш відомі *прийоми організації процесу запам'ятовування інформації*:

- повторення: підкріплення не пізніше ніж через 40—50 хв. після вивчення й подальше періодичне відтворення в різних формах (механічного відтворення, переказу, переформулювання);

- розбиття складної інформації на структурні одиниці, порції, логічно пов'язані поміж собою та їх засвоєння в межах одного заняття, без тривалої перерви;

- довільне запам'ятовування через вольові зусилля: чітке задання щось запам'ятати, нагадування про різні переваги запам'ятовування (штучне підвищення цінності), установлення часового контексту запам'ятовування (розрахунок на триваліше запам'ятовування, як правило, забезпечує його міцність);

- досягання повного й глибокого розуміння матеріалу, логіки його побудови через упорядкування засвоюваного матеріалу, виділення та запам'ятовування суттєвого, не перевантажуючи пам'ять другорядними деталями;

- досягнення мимовільного запам'ятовування через емоційне забарвлення матеріалу — виказування деякої незгоди з інформацією, подиву, задоволення;

- привнесення штучних зв'язків у нелогічний матеріал, який важко запам'ятати (іноземні слова, номери телефонів, важковимовні поняття та ін.) через спеціальні прийоми запам'ятовування — мнемотехніку.

Приклади мнемотехнічних прийомів: метод словесних посередників, розбиття на групи, запам'ятовування опорних слів, дат і т. п.

4.6. Мислення

Через відчуття й сприймання об'єктів оточуючого світу в мозку людини виникають конкретні образи дійсного. Ці образи утримуються в пам'яті. Однак пізнання лише через органи відчуттів обмежене. У процесі історичного розвитку в людини сформувалася здатність до мислення — пізнання недосяжного для безпосереднього сприймання.

Розбіжність між чуттєвим та раціональним (осмисленим) пізнанням можна показати на прикладі. Установити, чи горить газета у вогні, можна двома шляхами: через дослід (чуттєве пізнання) або за допомогою логічних міркувань (раціональне пізнання): знаючи, що у вогні горить будь-який папір, і що газета зроблена з паперу, ми робимо висновок, що газета згорить у вогні. Керуючись уже здобутим досвідом, ми тим самим економимо час і зусилля, які витрачаються на пошук нових закономірностей.

Мислення — це психічний процес узагальненого, опосередкованого відображення оточуючого світу через установлення зв'язків і відношень між предметами та явищами. Завдяки мисленню нам не потрібно кожного разу перевіряти щось емпірично, дізнавшись про якусь закономірність, ми потім розповсюджуємо її на певний клас предметів.

Фізіологічно мислення пояснюється встановленням зв'язків між нейронами кори головного мозку, завдяки чому забезпечується одержання нового пізнавального результату, пізнання виходить за межі безпосереднього сприймання та наявного в людини індивідуального досвіду, виявляються й ураховуються глибинні, приховані зв'язки та відношення в предметах і явищах об'єктивної й суб'єктивної реальності, у практичній діяльності.

Вихідним матеріалом розумової діяльності є *уявлення* — збережені пам'яттю образи явищ і предметів. Однак мислення лише образами обмежене. Набагато більше можливостей для розвитку мислення надає мова — оперування не конкретними образами, а їх символічними позначеннями — словами, цифрами, знаками і т.п. Це дає можливість ігнорувати такі ознаки, які звичайно ускладнюють розумову діяльність (обсяг, кількість, якість окремих уявлень). Отже, мислення можна визначити і як оперування уявленнями у словесній оболонці, тобто думками. Думка спирається на згорнуте внутрішнє мовлення: мислячи, людина проговорює (більш стиснуто) те, про що думає (в гортані ворухиться язик).

За специфікою думок мислення поділяють на такі **форми**: *поняття* — виражені в словах найбільш суттєві ознаки об'єктів сприймання (на відміну від уявлень, які можуть відображати будь-які, навіть випадкові ознаки предметів і явищ); *судження* — установлюють зв'язки між предметами та явищами дійсності або між їхніми властивостями й ознаками; *умовивід* — установлення зв'язків між декількома судженнями та отримання нового судження. Таким чином, у процесі мислення ми порівнюємо між собою різні поняття, уявлення, розмірковуємо про їх відносини й робимо висновки.

Наведений вище приклад: поняття «папір», «вогонь», горіння», «газета» становить судження «папір горить у вогні», «газета зроблена з паперу», які свою чергу дозволяють зробити умовивід — отримати нове судження: «газета згорить у вогні».

Принципи та правила формулювання понять, суджень і умовиводів вивчається логікою. Тобто вона оперує готовими думками (прямі результати мислення). Психологія ж вивчає, як ці думки виникають, чим визначається їх зміст, хід розумових процесів, а також досліджує непрямі результати мислення (зміни в психічних властивостях).

Мислення реалізується за допомогою *операцій*, кожна з яких виконує в складі розумової діяльності певну пізнавальну функцію:

1) *аналіз* — від гр. розклад, членування — це розподіл цілого на частки з метою виявлення окремих ознак, сторін (наприклад, аналіз поведінки людини може включати виділення її цілей, мотивів, ситуації, що склалася тощо);

2) *синтез* — уявне поєднання ознак і властивостей предмета або явища, що вивчається (після того, як зібрані всі факти стосовно якоїсь події, з них можна скласти цілісну картину того, що відбувалося);

3) *порівняння* — установлення подібності й розбіжності окремих об'єктів (наприклад, відбір кандидатів на певну посаду вимагає порівняння їхніх властивостей);

4) *абстрагування* — це відволікання від певних ознак об'єктів із метою більш чіткого виділення інших (коли нам треба визначити кількість присутніх, ми абстрагуємося від їхніх статі, кольору очей, зосереджуючись лише на факті присутності);

5) *узагальнення* — розумова операція, що забезпечує об'єднання окремих предметів, явищ у групи, класи на основі притаманних їм спільних суттєвих ознак (наприклад, яблуко, грушу й сливу можна узагальнити, назвавши їх фруктами);

б) *конкретизація* — перехід від загального до часткового, розкриття окремих положень на прикладі існуючого в об'єктивному світі предмета, явища, перехід до конкретної дійсності, до чуттєвого досвіду (пояснюючи явище ілюзій сприймання, викладач демонструє студентам малюнки, що викликають такі ілюзії);

7) *класифікація* — поділ і наступне поєднання об'єктів, явищ за якимось суттєвими ознаками (учнів у класі можна класифікувати за статтю, успішністю навчання, соціальним положенням у групі тощо);

8) *систематизація* — поділ і наступне об'єднання, але не окремих об'єктів, як при класифікації, а їхніх груп, класів (наприклад, упорядкування книг у бібліотеці — спочатку за рубриками (класифікація), а потім за алфавітом (систематизація). Поділ учнів за успішністю навчання (класифікація), а потім установлення ступеня успішності (систематизація)).

Формування здатності до здійснення всіх розумових операцій — запорука ефективності процесу мислення. Воно реалізується в процесі навчання. Разом з цим в реальному житті часто навіть доросла людина не завжди здатна правильно виконати ту чи іншу операцію, звикає користуватись лише окремими з них (наприклад, психологи схильні до аналізу, педагоги до узагальнень і т.п.). Оптимальнішим є гармонійне використання в процесі мислення всіх операцій.

Мислення можна розподілити на *види* (класифікувати) за різними ознаками:

1. За змістом: *наочно-дійове* (чи практично-дійове) — спирається на безпосереднє сприймання предметів у процесі дій над ними; *наочно-образне* — мислення з опорою на уявлення й образи; *словесно-логічне* (чи понятійне) — мислення, що здійснюється за допомогою логічних операцій з поняттями.

2. За типом задач, що вирішуються: *теоретичне* — мислення узагальненими поняттями, категоріями, положеннями, відокремлене від конкретного досвіду; *практичне* супроводжує практичні дії людини та реалізується безпосередньо в її життєдіяльності.

3. За ступенем новизни й оригінальності: *репродуктивне* (відтворювальне) — «працює» в умовах задач зі знайомою структурою; *продуктивне* (творче) — найбільш ефективно в ситуаціях об'єктивної чи суб'єктивної невизначеності.

4. За ступенем реалістичності, нормальності, послідовності, доцільності до самозбереження: *реалістичне* — адекватно відбиває навколишню дійсність, дозволяє правильно осмислювати й оцінювати факти, включати їх у практичну та дослідницьку діяль-

ність людини; *колажне мислення* — хаотичне, нестійке, переривчасте, більш образне мислення, що характеризується нелогічністю, мимовільним перескакуванням з одного образу на інший; *саногенне мислення* — (дослівно «мислення, що попереджає хворобу») — мислення, яке дозволяє своєчасно бачити та запобігати помилкам, побудоване на достатньому самоаналізі, оптимальному рівні самокритики та самокерування; *патогенне мислення*

(дослівно «мислення, що породжує хворобу») — таке, котре зводиться до неусвідомлюваних і нерегульованих автоматизованих розумових дій, що запускають механізми страждання, агресії, недоцільного психологічного захисту при повній відсутності рефлексії (здатності бачити себе та свій стан зі сторони).

До найважливіших *характеристик мислення* (які часто вважають також властивостями інтелекту) відносять:

- *самостійність* — уміння використовувати суспільний досвід при одночасній незалежності власної думки, а також ставити нові завдання й знаходити шляхи їх вирішення без допомоги інших людей;

- *критичність* — здатність до об'єктивного оцінювання своїх думок і думок інших людей з бажанням піддати сумніву думки, гіпотези, концепції;

- *широта* — змога охопити все питання цілком, не залишаючи поза увагою навіть окремих випадковостей, бачити проблему у взаємозв'язку з іншими явищами;

- *глибина* — вміння бачити найсуттєвіше та відволікатись від другорядного, розуміти причини виникнення тих чи інших явищ і закономірності їх розвитку;

- *гнучкість* — здатність переключатися з однієї ідеї на іншу, у тому числі й на протилежну власній;

- *швидкість* — вміння генерувати багато ідей і швидко вирішувати завдання;

- *оригінальність* — здатність генерувати нові ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;

- *допитливість* — потреба завжди знаходити краще рішення і т.д.

Для забезпечення ефективності реалізації мислення та уяви необхідно усвідомлювати особливу роль самоорганізації, знати *прийоми й правила стимулювання розумової діяльності*: формулювати розумову задачу, забезпечуючи її суб'єктивну привабливість, інтерес та стійку мотивацію до її виконання; застосовувати тільки посильні для учня завдання, поступово напружуючи їх

складність; регулювати спрямованість мимовільних асоціацій, максимально включати образні й символічні компоненти; чітко розуміти поняття, які використовуються, знижувати зайву критичність; підтримувати свободу творчості та уяви у висуненні можливих альтернативних рішень, навіть фантастичних і нереальних (виникає відчуття наближення до результату, формується позитивне емоційне ставлення, що може нашоухнути на вирішення завдання). При стимулюванні розумової активності інших людей можна застосовувати виклик (запрошення подолати труднощі, випробувати свої сили, спробувати максимально використати свої можливості, відкрити для себе радощі успішного завершення важкої роботи); використовувати різні типи завдань: з надмірними, недостатніми чи частково невірними даними, використовувати прийоми переформулювання завдання, його конкретизації, спрощення, часткового розв'язання за віддаленою аналогією; застосовувати спеціальні методи організації групової розумової діяльності («мозковий штурм», сінектика, метод морфологічного аналізу тощо).

4.7. Уява

Уява — психічний процес, що полягає у створенні нових образів (уявлень) на основі попереднього досвіду. Це своєрідна форма відображення дійсності, яка полягає в розумовому відході від того, що безпосередньо сприймається, сприяє передбаченню майбутнього.

Завдяки уяві ми можемо орієнтуватись у процесі своєї діяльності, передбачати її кінцевий результат — мету.

Процес уяви досить складний, пов'язаний з іншими психічними процесами, станами, властивостями особистості і, у першу чергу, мисленням. Як і останнє, уява починає діяти тоді, коли людині недостатньо наявної інформації для вирішення виниклої проблеми. Однак, якщо мислення здійснюється на основі наявних у людини образів, понять і комбінацій, то уява дозволяє вигадувати нові образи, поняття та зв'язки.

Фізіологічно уяву пов'язують із діяльністю великих півкуль головного мозку, а також з його більш глибокими відділами — з гіпоталамо-лімбічною системою. Є зв'язок також і з контрольно-регулятивною системою, розташованою в лобних частках.

Уява буває двох **видів**: *пасивна* — створення образів і програм поведінки, які не втілюються в життя й часто є нереалістичними, може мати мимовільний (сновидіння) або довільний (мрії) характер; *активна* — відтворення образу предмета за його описом (відтворювальна уява) чи утворення нових образів відповідно до задуму (творча уява).

Незважаючи на те, що її найчастіше вважають окремим психічним процесом, в основі уяви — операції мислення (аналіз і синтез). По суті, в ній створюється не повністю нова дійсність, а нова комбінація попередньо виділених елементів реальної дійсності (аналіз), в якій ці елементи взаємодіють у несподіваних, незвичних зв'язках і відносинах (синтез).

Прийоми створення образів уяви:

- *аглотинація*, або «склеювання» різних якостей, властивостей, частин, несполучних у реальному житті (казкові образи: русалка, кентавр, сфінкс). Подібний прийом широко використовується в технічній творчості, саме на його основі створені аеросани, гідролітак, танк-амфібія;

- *гіперболізація* — «перебільшення». Це може бути як збільшення або зменшення розмірів предмета (велетні й ліліпути), так і зміна кількості частин предмета (багаторуки богині, дракони із сімома головами);

- *загострення*, підкреслення яких-небудь ознак — у м'якій формі (дружній шарж) або з особливим акцентуванням уваги на виділенні недоліків (зла карикатура);

- *схематизація* — виокремлення рис подібності та зняття розходжень (знаки, орнаменти);

- *типізація* — виділення істотного, повторюваного в багатьох фактах і явищах, утілення їх у конкретному образі (образи героїв у художніх творах відтворюють дух певного часу);

- *аналогія* — створення образу, схожого на реально існуючу річ, організм, дію (локатор подібний органам орієнтації кажана: у створенні літаків ураховуються особливості руху птахів).

Уява в людей різниться за декількома ознаками — через **індивідуальні властивості**. По-перше, це *яскравість* чи *динамічність* уявлень. Дехто може уявити собі щось настільки яскраво, що навіть перестає розрізняти, де реальність, а де вигадка, а хтось здатен уявляти лише схематично, блідо. Наприклад, в глибоко релігійних людей, які уявляють страждання Ісуса, часто виникають аналогічні пошкодження на власному тілі.

Другою індивідуальною властивістю уяви є *здатність людини до саморегуляції, керування образами*. У деяких людей уявлення

можуть приймати нав'язливий, болісний характер (наприклад, коли людина панічно боїться якоїсь події та постійно думає про це. Слабка керованість своєю уявою може призвести до викривленого сприймання світу, втрати контролю над собою й ситуацією, порушень нормальної життєдіяльності (наприклад, коли людина постійно уявляє собі небезпечні події, що можуть статись із нею чи з її близькими, вона може перестати виходити з дому сама й забороняти робити це іншим).

Інша властивість — ступінь *відходу уяви від реальності*, фантастичність й незвичність уявних подій. Письменники, кінорежисери інколи вигадують навіть цілі вражаючі фантастичні світи (казка про Гаррі Поттера).

У *розвитку уяви* велике значення належить розвитку фантазії. *Фантазію* називають предтечею уяви, своєрідною грою, коли способом комбінування створюються різноманітні нові образи. Справжня уява має більш керований, цілеспрямований, творчопізнавальний характер. Уява й фантазія розвиваються, як і інші пізнавальні процеси, від мимовільного до довільного, від репродуктивного до творчого. У дитинстві розвитку уяви сприяють казки, художня література (у тому числі фантастична), мистецтво, пізнання природи. Існує і багато спеціальних вправ, більшість з яких полягає у створенні уявних образів (малюнок «Неіснуюча тварина») або винаходженні незвичайних властивостей чи засобів застосування (гра «Незвичайне використання звичайних предметів»). Гарний стимул для розвитку уяви надає технічна чи народна творчість, художнє мистецтво, рукоділля. Корисно постійно розвивати в собі винахідливість у побуті, намагаючись замінити відсутні речі іншими, модифікувати стандартні рецепти, програми, алгоритми, знаходити нове призначення застарілим речам тощо.

4.8. Мовлення

Мовлення належить до найбільш складних і важливих явищ у житті людини. Слід розрізнати поняття мови й мовлення.

Мова — це людський засіб спілкування в духовному та практичному житті людини, що являє собою систему знаків для передавання, приймання та використання інформації. **Мовленням** називається процес застосування людиною мови для спілкування.

Відмінності між мовою й мовленням полягають у такому: кожне слово в мові є узагальненим поняттям, у той час як мовлення — конкретне, суб'єктивне й неповторне; мова є спільною для народу, що нею користується, мовлення ж індивідуальне; мова завжди характеризується набором певних правил, мовлення ж може здійснюватись із певними порушеннями; мовлення включає в себе не тільки мовні (вербальні, словесні) засоби, а й невербальні (міміка, жести, пози тощо).

Фізіологічною основою мовлення є умовно-рефлекторна діяльність кори великих півкуль головного мозку. Подразниками для неї є слова — умовні подразники, згідно з ученням І.П. Павлова про другу сигнальну систему, — виражені в усній чи письмовій формі. Периферійний чи голосовий апарат мовлення складається з різних частин: *енергетична система дихальних органів*, що необхідна для виникнення звуку, — легені й головний дихальний м'яз — діафрагма; *генераторна система* — звукові вібратори (голосові зв'язки гортані), при коливанні яких утворюються звукові хвилі; *резонаторна зона* — носоглотка, череп, гортань і грудна клітина. Діяльність периферійного мовленнєвого апарату підкоряється корі великих півкуль головного мозку, яка її спрямовує і функцією якої вона є. У забезпеченні мовлення беруть участь усі ділянки кори, однак найбільшу роль відіграють зоровий, слуховий та руховий аналізатори.

Значення мовлення в психічній діяльності людини дуже важливе. Без нього неможливий розвиток вищих психічних функцій і почуттів, тобто тих, що вважаються притаманними лише людині (моральних, естетичних, інтелектуальних). Виділяють такі **функції** мовлення: *сигніфікативна* — забезпечує можливість відображення об'єктивної реальності через поняття; *інформативна* і *кумулятивна* — здійснює передачу та збереження інформації; *комунікативна* — забезпечує встановлення зв'язків між людьми; *активаційна* — завдяки мовленню людина спонукає себе та інших людей до дій; *емотивна (експресивна)* — надає можливість передавати іншим людям свої почуття, переживання, ставлення; *регулятивна* — забезпечує змогу регулювання соціальної поведінки тощо.

Виділяють такі **види мовлення**:

1) за формою подання інформації: *усне* (звукове); *письмове* (знакове чи символічне);

2) за доступністю для сприймання іншої людини: *зовнішнє* — промовляння вголос; *внутрішнє* — промовляння подумки, «про себе»;

3) за змістом і способом виникнення: *ситуативне* — невід'ємно пов'язане із ситуацією, в якій воно відбувається, актуальними подіями й відповідними відчуттями, часто незв'язне, хаотичне (наприклад, випадкова розмова на зупинці з приводу тривалої відсутності автобусу); *контекстне* — зв'язне, часто попередньо продумане й адекватно оформлене, незалежно від безпосередньої ситуації, містить певний предмет (контекст) (наприклад, ділова розмова керівника з підлеглим);

4) за кількістю активних учасників: *монологічне* — у розмові активно бере участь тільки одна людина, інші слухають, сприймають її промову (доповідь, лекція, виступ тощо); *діалогічне* — у розмові активно беруть участь понад два учасники, що по черзі промовляють і сприймають певні повідомлення (розмова друзів, переговори тощо).

Індивідуальні властивості мовлення виражені змістовними та формальними ознаками залежать від його виду. До формальних (допоміжних) належать темп, тембр і гучність мовлення, емоційне забарвлення повідомлення, дикція, міміка й пантоміміка, наголоси на певних смислових одиницях тощо. До змістовних ознак усних і письмових промов можна віднести їх *доступність* (точність використаних мовленнєвих засобів для адекватного вираження думок), *довільність* (високий рівень мовленнєвої активності та здатності до управління своїм мовленням, відсутність мовленнєвих штамів, готовність підтримати розмову на будь-яку тему); *варіативність* (здатність про одне і те саме говорити по-різному, використовуючи різні мовленнєві засоби стилеві особливості); *виразність* — уміння виказати у свідомості слухачів наочні образи за допомогою прикладів, метафор, алегорій, порівнянь); *емоційність* (здатність впливати на емоції та почуття співрозмовників); *логічність* (послідовність розгортання аргументації, утримання на основній ідеї); *літературність* (точність використання слів, правильність наголосів, закінчень); *доречність* (відповідність змістовних і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії) та інші.

У **розвитку мовлення** особливе значення має різноманітний досвід реалізації мовленнєвої діяльності: розмови, читання, виступи, написання творів, переказів, переговори тощо. Важливе також виявлення індивідуальних недоліків мовлення та можливе виправлення їх. Наприклад, для розвитку швидкості мовлення можуть використовуватись скоромовки. Гарний ефект отримують завдяки спеціальним груповим тренінговим вправам, в яких можна змоделювати реальні ситуації спілкування та мовленнєвої дія-

льності. Рекомендується стежити за своїм мовленням, намагатись не використовувати слова-паразити, нецензурні фрази, і, по можливості, постійно збагачувати свій словниковий запас.

4.9. Емоції

Емоції — процеси, що відображають особистісну значущість і оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини у формі переживань. Вони відбивають суб'єктивне ставлення людини до світу й самої себе.

Фізіологічно емоції є своєрідним резонансом, що виникає під впливом сили збудження кори головного мозку під час опрацювання якоїсь інформації, і викликає нервово-м'язову реакцію всього організму (зміну ритму дихання та серцевої діяльності, кровопостачання, функціонування залоз).

Емоції відіграють важливі **функції** в житті людини:

- **мобілізаційну** — забезпечують пристосування до умов нестачі інформації, готуючи людину до будь-яких випадків;
- **стабілізуючу** — відволікають організм від сильного джерела збудження, дозволяють викинути зайву енергію;
- **захисну** — надають додаткову перешкоду джерелу впливу;
- **інформаційну** — надають інформацію, дозволяють швидко та мимоволі відреагувати на подію тощо.

Емоційне реагування людини відрізняється великою різноманітністю й може проявлятися у різних **формах** — емоційних станах, які різняться за силою і тривалістю прояву:

- **афект** — найбільш потужна емоційна реакція, що охоплює психіку в цілому, є такою, що швидко минає, але водночас малокерована (істерика, гнів, надмірне збудження, паралізуючий жах);
- **власне емоції** — реакції на події, що здійснюються, реальні та пригадані (радість, смуток); є більш тривалими, менш інтенсивними, керованішими, ніж афекти;
- **почуття** — стійке емоційне ставлення до певних об'єктів, реальних чи уявних (кохання, симпатія, ненависть);
- **настрій** — емоційний стан, що зафарблює всю поведінку людини, результат почуттів і емоцій, які вона відчуває;

Психологи нерідко користуються поняттям фундаментальних (базових, первинних) емоцій. Емоція є **фундаментальною**, якщо вона має свій власний механізм виникнення (специфічний внутрішньо детермінований нервовий субстрат), виражається зовні

особливими мімічними чи нервово-мімічними засобами й характеризується особливим суб'єктивним переживанням. До фундаментальних емоцій належить (за К. Є. Ізардом): інтерес-хвилювання, радість, горе-страждання, гнів, відраза, презирство, страх, подив, сором, провина. Кожна з базових емоцій являє собою стійке утворення, яке має свою програму дії. Уважається, що механізми їхнього виникнення є природженими, хоча остаточне оформлення кожна емоція одержує в соціальному оточенні, у процесі соціального наuczіння.

Будучи важливим структурним елементом психічного життя людини, фундаментальні емоції в «чистому» вигляді існують лише нетривалий відрізок часу, оскільки їх виникнення супроводжується активізацією інших емоцій, з якими виникають складні емоційні комплекси — емоційні якості (тривожність, експресія, емпатія та інші).

Правило створення оптимального емоційного стану Йоркса-Додсона стверджує: «Людина не досягає успіху у своїй діяльності, якщо вона цього зовсім не хоче, або хоче цього занадто». Наявність деякого передстартового хвилювання дозволяє мобілізувати свої сили. Надмірні ж хвилювання заважають роботі всіх психічних процесів. Отже, управління першими можливо у двох напрямках: стримування небажаних емоцій і активізація бажаних.

Для цього рекомендується дотримуватись таких правил і рекомендацій. Сила емоцій зворотно пропорційна наявності в людини інформації, тому для зняття надмірної емоційності слід максимально зібрати інформацію про ситуацію, що зумовлює цей стан. У ситуаціях підсиленого хвилювання доцільно також дещо знизити мотивацію — доволіно перевести свою увагу на щось інше, відволіктись від думки про значущість результату або спробувати правильно оцінити її («А чи дійсно мені це так потрібно?»). У разі невдачі рекомендується не витратити сили на надмірні переживання з цього приводу, а примиритись із поразкою, визнати її, відмовитись від негайного досягнення цілі та зберегти сили для наступної спроби, а також проаналізувати причини, що призвели до такого результату й зробити висновки на майбутнє. Для заспокоєння дуже схвилюваної людини не рекомендується застосовувати прямі накази чи прохання заспокоїтись, наводити логічні докази чи ігнорувати її емоційний стан, оскільки це може сприйматись як нерозуміння її проблем. Краще дати людині можливість «перегоріти», виговоритись, розрядитися, а коли її збудження знизиться, тоді можна наводити аргументи. Д.Карнегі стверджує: «Якщо людина не впевнена в собі і, занадто хвилюю-

чись, не може включитись до роботи, корисно попросити її допомогти вам з якого-небудь питання. Намагаючись допомогти вам, вона забуде про своє хвилювання». Коли людина, навпаки, в апатії, втратила сенс життя, слід стимулювати її до будь-якої діяльності, навіть недоцільної, показувати їй нову перспективу, викликати вихід емоцій на поверхню, навіть через істерику, руйнування чогось. Досить швидко дозволяють досягти оптимального емоційного стану свіже повітря, прогулянка, заняття спортом, розмова з друзями про щось приємне, релаксація (аутогенне тренування) тощо.

4.10. Воля

Воля — це психічний процес свідомого регулювання людиною своєї поведінки та діяльності та їх психічного забезпечення для долання різних перешкод.

Фізіологічно важливу роль при реалізації вольових дій відіграють лобові частки мозку, пошкодження яких призводить до абутії — болісного безволля.

Вольові дії виконують дві основні функції:

1) стримування, долання чогось небажаного, що не можливо виконати в даний момент (наприклад, студентам слід стримувати своє бажання порозмовляти з одногрупниками на лекції);

2) активації, спонування до виконання чогось (читання підручника для підготовки до семінарського заняття).

Вольові дії можуть бути поділені на два **види** за ступенем складності:

1) *проста вольова дія* полягає в подоланні безпосередніх труднощів — як зовнішнього, так і внутрішнього характеру (не хочеться працювати на семінарі, але змусив себе підняти руку; хотів пропустити заняття та піти в кіно — подолав це бажання, хотів сказати в'їдливу репліку, але стримався і т.д.);

2) *складна вольова дія* містить у собі ряд простих (наприклад, для подолання поганої звички — паління, людина має постійно стримуватись від простих операцій, пов'язаних зі звичкою, наприклад, купівлі цигарок, миття попільничок тощо).

Кожна вольова дія триває певний час і проходить кілька **етапів**. Прості вольові дії звичайно складаються лише з двох етапів — постановки мети (того, що передбачається одержати в результаті) і її виконання. Ці ланки звичайно впливають одна за одною без додаткових проміжних елементів. У складній вольовій дії зви-

чайно представлені три ланки — постановка мети, планування й виконання. Формулювання мети включає усвідомлення наявних потреб, появу й боротьбу мотивів, і, нарешті, оформлення конкретної цілі діяльності. На етапі планування визначаються засоби для досягання мети та послідовність необхідних дій. На етапі практичної реалізації здійснюється досягання прийнятого рішення. Усі ці етапи вимагають значного нервового напруження та необхідність долати ряд труднощів: установлювати та підтримувати пріоритет тих чи інших життєвих цілей і завдань, підкоряти певний період своєї життєдіяльності процесу досягнення мети, відмовлятися від ряду спокус, підтримувати необхідний рівень активності, переборювати знеацька виниклі перешкоди, контролювати й коректувати свої дії. Саме тому здатність до реалізації складних вольових дій присутня не в кожній людині.

Для розвитку *волі* слід пам'ятати, що воля — це деяка «внутрішня сила», яка дозволяє нам стримувати недоречні бажання та займатися потрібною в певний момент діяльністю. Необхідність застосування вольових зусиль пов'язане з мораллю, із суспільними цінностями, котрі не завжди сприяють задоволенню наших потреб, а одночасно вимагають від нас не завжди потрібної нам активності. Чим більша суперечність виникає між потребами людини та суспільними умовами, тим більші вольові зусилля необхідні для їх стримування чи реалізації. Однак при цьому воля може бути «нерозумною» — коли пригнічуються наші звички й бажання, чи «розумною» — коли розумно ними керують.

Розумне застосування вольових зусиль полягає в тому, щоб у кожному потрібному випадку використовувати мінімум зусиль для їх реалізації. Частіше за все слід проаналізувати ситуацію та свої емоційні відчуття, що з нею пов'язані та змінити забарвлення вражень, викликавши у своїй уяві привабливі образи. Кажуть: «Якщо не можеш змінити ситуацію, зміни своє ставлення до неї». Однак часом до слабовілля можуть вести деякі причини:

- *емоційні бар'єри* — внутрішні перешкоди, що заважають здійсненню дозволених і навіть заохочувальних суспільством учинків (лінь, страх, відраза до певної діяльності, страждання, сором, почуття провини). Такі емоційні стани можуть супроводжувати певну діяльність унаслідок власного досвіду індивіду, загального культурного впливу суспільства й надмірного виховання батьків (постійні нотації, втручання, поради можуть також сформувати «бар'єри»). Самопізнання дозволяє виявити такі «бар'єри», що заважають прийняттю вольових рішень, і по можливості їх усунути;

• *внутрішній конфлікт* — дія декількох взаємовиключних бажань, стан «маятника» — вибір одного збільшує перевагу іншого й навпаки (Буріданов віслюк). Такий вибір викликає болісну роботу мислення (порівняння, аналіз і т.п.) і виснажує волю.

Пропонують таку програму виховання сили волі:

1. Почніть з подолання порівняно незначних труднощів (простих вольових дій).

2. Формулювання, що конкретизують завдання не повинні містити частки «не» (наприклад, замість «не нервувати, не хвилюватись» ефективніше казати собі: «Я спокійний і холодно-кровний»).

3. Слід прагнути до формування звички долати поточні труднощі, доводити почате до кінця.

4. Поряд з доданням поточних труднощів із самовиховання необхідне формулювання віддалених цілей, заради яких долаються безпосередні труднощі. Тоді повсякденні зусилля набувають більшого сенсу (наприклад, для вивчення англійської мови можна висунути мету поїхати на стажування в Англію).

5. При прийнятті рішення слід усебічно виважувати всі умови і можливості, а коли вибір зроблений — відкидати всі сумнівні й коливання і переходити до дій, якими б спокусливими не здавалися інші можливості.

6. Зазнавши невдачі, не слід дивитись на неї як на свою поразку, а як на деякий відхід, результат свідомого вибору.



Завдання для самоконтролю

1. Дайте відповіді на запитання:

• Що таке «психічні процеси» і які види психічних процесів виділяють?

• Що таке увага та як фізіологічно пояснюють дію цього психічного процесу?

• Які види відчуттів ви знаєте?

• Якими можуть бути індивідуальні властивості сприймання?

• Якими є основні процеси пам'яті?

• Яке значення мислення в житті людини?

• Що таке уявлення та які його фізіологічні основи?

• Чим відрізняються мова і мовлення?

• Які функції відіграють емоції в житті людини?

• Які етапи реалізації складної вольової дії?

2. Наведіть приклади:

- реалізації різних видів уваги;
- прояву індивідуальних властивостей відчуттів;
- ілюзій сприймання;
- прояву різних видів пам'яті;
- реалізації різних операцій мислення;
- використання різних прийомів створення образів уяви;
- реалізації різних функцій мовлення;
- прояву різних форм емоцій;
- прояву вольових якостей.

3. Опишіть кілька рекомендацій з:

- управління увагою;
- досягання ефективного сприймання;
- підвищення продуктивності пам'яті;
- стимулювання розумової активності людини;
- керування емоційним станом людини;
- розвитку сили волі.

4. *Складіть опис особливостей психічних процесів, важливих для ефективного реалізації навчальної або професійної діяльності (за вашим фахом).*



Рекомендована література

1. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека: Пер. с англ. — СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-ПРЕСС, 2002. — С. 208—279, 366—449.

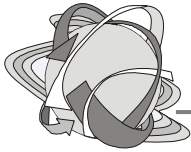
2. Немов Р. С. Психология: Учебник. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — Кн. 1: Общие основы психологии. — М.: Просвещение, Владос, 1994. — С. 124—140.

3. Платонов К. К. Занимательная психология. — СПб: Питер Пресс, 1997. — С. 82—209.

4. Психология: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — С. 75—133.

5. Семиченко В. А. Психология эмоций. — К.: «Магистр-S», 1998. — 128 с.

6. Столяренко Л. Д. Основы психологии. — Ростов-на-Дону: — Феникс, 1996. — С. 25—56.



5. ПСИХІЧНІ СТАНИ

- 5.1. Стани та їх класифікація.
- 5.2. Характеристика психічних станів.
- 5.3. Методи регуляції та саморегуляції психічних станів.

5.1. Стани та їх класифікація

Відомо, що всі спроби класифікувати індивідуально-психологічні особливості особистості, за винятком темпераменту, були невдалі. Стосовно психічних станів проблема класифікації чи типології, настільки ж, або навіть складніша, як і у відношенні характеру. Крім того, у більшості підручників із психології психічні стани не розглядаються в окремому розділі, а включені до розділу «Психічні процеси».

Проблема психічних станів, що була вперше поставлена у вітчизняній психології М. Д. Левітовим, дотепер є мало вивченою. Причина цього криється в самій природі такого явища, як психічний стан, яке посідає ніби проміжне положення між психічними процесами, з одного боку, і психічними властивостями — з іншого.

Психічний стан — поняття, що використовується для умовного виділення в психіці відносно статичних, перманентних моментів.

Існує безліч критеріїв, які лежать в основі різних класифікацій психічних станів:

- тривалість стану (відносно короточасний чи затяжний);
- інтенсивність (бурхливий чи повільний);
- модальність (стенічний — позитивний для працездатності, чи астенічний — руйнівний, згубний);
- суб'єктивне забарвлення (приємний чи неприємний);
- ступінь усвідомленості та керованості (розуміння людиною того, що з нею відбувається, і можливість контролювати характер переживань і дій);
- походження (природний — як безпосередня чи опосередкована реакція на події, і штучний — у результаті прийняття особливих речовин).

Цей список можна подовжити ще й за рахунок уведення таких критеріїв: віковий принцип, провідна діяльність, види праці, ступінь напруженості, причини, що викликають психічні стани, тощо. Така ж розмаїтість критеріїв існує і при діагностиці психічних станів. Так, при оцінці психічного стану суб'єкта прийнято виділяти три основні групи показників: суб'єктивні, поведінкові та фізіологічні. Отже, будь-яка ознака психічного стану може бути покладена в основу тієї чи іншої класифікації.

Однак завдання класифікації полягає не тільки в тому, щоб виявити чи вказати на ознаки, за якими можна класифікувати психічні стани, але і в тому, щоб систематизувати найбільш важливі з них з метою відбиття сутності самого явища. Класифікація, відзначають філософи, використовується як засіб уточнення поняття, яким оперує наука.

Деякі вчені вважають, що майже всі психічні стани можна умовно розподілити на дві великих групи: **позитивні** та **негативні**.

Інші відстоюють думку, що найбільш загальними для різних психічних станів є їхня **часова, просторова, структурна й функціональна характеристики**. Як принципи класифікації психічних станів були взяті такі параметри: ступені тривалості, поширеності, адекватності ситуації нормам моралі та усвідомленості суб'єктом.

Проведений ученими семантичний аналіз показав, що різноманітні психічні стани (63 поняття) розподіляються на дві групи:

1) стани, що характеризують афективно-вольову сферу психічної діяльності людини; 2) стани свідомості — уваги.

Кожна група має загальні характеристики, що відбивають найбільш типові, стрижневі особливості вхідних у неї станів: «напруга-розрядка» для групи вольових станів; «задоволення-невдоволення» для групи афективних; «сон-активація» для групи станів свідомості-уваги. Ці характеристики стали одними з додаткових критеріїв відбору. Отже, використовуючи даний підхід, ми можемо виділити три великі групи психічних станів: **1) афективні; 2) вольові; 3) когнітивні**.

Перша група має дві підгрупи з яскраво вираженим емоційним компонентом: емоційні та гуманітарні стани. Одна з них поєднує стани, що характеризує емоційну реакцію людини на актуальний подразник. Друга — такі, які супроводжують прояв почуттів лю-

дей, найчастіше у процесі спілкування. Стани обох підгруп поділяються на ряд позитивних і негативних.

У другій групі також виділяють дві підгрупи: праксичні (від лат. *praxis* — справа, діяльність) і мотиваційні. Перша включає стан людини на різних етапах трудової діяльності: передробочий, робочий, післяробочий. Друга — такі, що супроводжують прояв мотивів людини, спрямованих на задоволення духовної чи матеріальної потреби. Це, зокрема, ряд органічних станів, біологічних за своєю природою, але з вираженим психологічним аспектом, а також орієнтовані стани, які супроводжують пізнавальну діяльність людини. Стани третьої великої групи (свідомість-увага) є фоновими, створюють умови для всього психічного життя людини. Наочно дану класифікацію можна представити у вигляді таблиці 3.

М.Д. Левітов також звернув увагу на те, що стани класифікують за аналогією з класифікацією психічних процесів (пізнавальні, емоційні вольові).

Цю ж думку поділяють і інші дослідники, які вказують, що психічні стани можуть бути класифіковані так само, як і вияви психічних процесів:

- **стани емоційні** — настрої, афекти, тривога та ін.;
- **стани вольові** — рішучість, розгубленість тощо;
- **стани пізнавальні** — зосередженість, замисленість і т. д.

Виділяють такі рівні вивчення психічного стану, як:

- **психічні** (переживання);
- **фізіологічні** (соматика, вегетатика);
- **поведінка** людини.

Крім того, традиційно в психології визначаються два стани свідомості, властиві всім людям: 1) сон, що розглядається як період відпочинку; 2) стан неспанья чи активний стан свідомості.

Отже, ураховуючи все зазначене вище, нами пропонується така робоча класифікація психічних станів:

1. Сон. 2. Стани неспанья: емоційні, когнітивні, вольові. 3. Феноменологічні стани.

Під *феноменологічними станами свідомості* ми будемо розуміти особливі психічні стани, які проявляються зрідка в окремих людей при загадкових обставинах і є на сьогодні недостатньо вивченими й підтвердженими.

КЛАСИФІКАЦІЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ЛЮДИНИ

Психічні стани (стан пильнування)									
Вольові стани (напруження-розрядка)				Емоційні стани (задоволення-незадоволення)				Когнітивні стани	
Практичні стани		Мотиваційні стани		Гуманітарні стани		Емоційні стани		Стани уваги	
Позитивні	негативні	органічні	орієнтовані	позитивні	негативні	позитивні	негативні		
Напхнення (емфазія), наснага, піднесення, мобілізація, впрацювання, готовність, активізація		Прострація, перевтома, стомлення, монотонія, пересичення, утома		Гіпоксія, спрага, голод, сексуальна напруга		Сенсорна депривація; нудьга, зацікавленість, цікавість, подив, сумнів, здивованість, тривожність, жах, паніка		Симпатія, синтонія, дружба, любов, замилювання	
						Антипатія, асинтонія, ворожість, ненависть, збурювання			
						Атараксія (повний спокій), радість, насолода, щастя, ейфорія, екстаз			
						Хвилювання, смуток, туга, сум, горе, страждання, обурення, гнів, лють			
								Неуважність, синій (зосередженість), гіперозексія (підвищена увага)	

5.2. Характеристика психічних станів

Психічний стан — це форма реагування, що відображає ставлення особистості до зовнішнього та внутрішнього світу у певний момент часу за певних умов.

Стан людини можна спостерігати внутрішньо й зовні. Стан, що внутрішньо спостерігається, — це зафіксоване свідомістю суб'єкта на певний момент часу інтегральне відчуття благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорт) у тих чи інших

підсистемах організму чи всього організму в цілому. Стан, що зовні спостерігається, — це ступінь благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту) людини, виражений ознаками, що читаються зовні.

На відміну від поняття «процес», що відображує динамічні моменти психічного життя, термін «стан» указує на стійкість відповідних явищ у психічному житті людини, їхню однотипність і повторюваність протягом певного фіксованого періоду. Водночас поняття «психічна властивість» визначає ще більш стійку й характерну особливість людини.

У житті людини психічні стани дуже різноманітні й спричиняють величезний вплив як на її діяльність, так і на долю. Значна кількість цих станів для людини є незрозумілими, загадковими. Тому важливо ознайомитися з теоретичними моделями потенційно можливих станів, щоб уміти їх розпізнавати в практиці (розуміти те, що відбувається із собою, виявляти притаманні тим чи іншим станам ознаки в поведінці навколишніх).

Сон — це парадокс, загадка людської природи. З одного боку, ми говоримо, що «відключаємося», ледь торкнувшись подушки після важкого дня. З іншого — вночі ми більш «свідомі» і пильні, ніж після ситного обіду вдень.

До того, як з'явилася електроенцефалографія (ЕЕГ), учені були впевнені, що під час сну немає ніякої психічної активності. Однак, якщо не бачити, що людина спить, а дивитися тільки на ЕЕГ, можна подумати, що перед нами активний випробуваний, що перебуває в стані пильнування.

Сон — це стан охоронного гальмування, який настає періодично та пов'язаний з необхідністю відновлення працездатності й біологічних ритмів життя організму, регульованих спеціальними генами.

У середньому, людський організм функціонує в такий спосіб: 16 годин пильнування, 8 годин сну. Звичайно сон проходить три стадії: парадоксальну, стадію швидкого сну й стадію повільного сну. Послідовність швидкої та повільної стадій повторюються п'ятиразово в кожному з 90-хвилинних циклів нормального нічного сну. При цьому повільний сон становить близько 80% загального часу сну, а швидкий — близько 18%.

Швидка фаза сну знаменита тим, що саме в цей час людина бачить сни. При цьому відбуваються швидкі рухи очей: це мозок «дивиться» сни. Як виявилось, саме ця фаза забезпечує віднов-

лення нормальної діяльності психіки, тому що сновидіння дають можливість мозку виплеснути назовні накопичену інформацію.

Під час швидкого сну мозок продукує бета-ритм — такі ж високочастотні нерегулярні хвилі, що виникають під час рішення завдань у повсякденній активності людини.

Узагалі, людина проводить близько 1/3 свого життя в сні. І, як ми усі могли помітити, ніщо так не заважає жити, як недостача сну.

Світовим рекордсменом за кількістю безсонних ночей став американський студент коледжу Ренді Гарднер, що провів 264 години без сну в рамках рекламної акції для радіопрोगрама. У кінці 11 дня він міг дати дивно розумне інтерв'ю по радіо. Не намагайтеся повторити це самі! У деяких людей уже після трьох безсонних ночей виникає жажлива дратівливість і перцептивні розлади!

До **емоційних** психічних станів належать настрої, стрес, афект, фрустрація тощо.

Настрій — *це відносно стійкий емоційний стан помірної чи слабої інтенсивності, що визначає протягом більш-менш тривалого періоду певне емоційне забарвлення (емоційне тло) психічного життя людини.*

Настрій є емоційною реакцією не на ті **події**, що безпосередньо протікають, і їхні очікувані наслідки, а на їхнє опосередковане **значення** для людини, загальний зміст у контексті життєдіяльності в цілому.

Причини виникнення того чи іншого настрою нерідко самій людині незрозумілі.

Звідки ж береться настрої? Багато людей думають, що наша повсякденна активність, стосунки, успіхи й провали створюють наш настрої. Але це тільки частина правди. Наше здоров'я, сон, їжа, кількість зроблених вправ і навіть час доби визначають наш настрої. Тобто останній є показником фізіологічного стану й психологічного досвіду в кожний даний момент часу. Настрій подібно термометру: реагує на усі внутрішні й зовнішні зміни, що відбуваються з вами.

Якщо в людини довгий час тримається поганий чи млявий настрій, то це ознака якогось життєвого неблагополуччя. Буває, що причини цього настрою знаходяться в самій людині, хоча вона не завжди їх може виявити сама чи ж неусвідомлено прагне від себе сховати.

Так, є люди, що не можуть відмовити своїм знайомим в їх проханнях, беруть на себе забагато справ, які не в змозі зробити. Тоді вантаж невиконаних обіцянок гнітить їх, вони стають нер-

вовими, драгівливими, постійно перебувають у поганому настрої. Узагалі незавершені справи впливають на настрої. Тому звичка відкладати складну чи неприємну справу «на потім» на практиці призводить до більших енерговитрат (на подолання власного поганого настрою), ніж якщо зробити її відразу й відчути задоволення від того, що це вже в минулому.

Настрої піддається самоконтролю.

Ви можете з'їсти шоколад, щоб відчути себе краще, зателефонувати другу, щоб розвіятися, чи сісти перед телевізором після важкого робочого дня. Будь-яка така поведінка є до деякої міри спробою керувати своїм настроєм. Дослідження показують, що регулярні фізичні вправи — один з найефективніших регуляторів останнього. Навіть 10-хвилинна прогулянка може перемогти тугу й підвищити рівень активності. Іншими гарними регуляторами настрою можуть бути: музика, вправи на релаксацію, запобігання негативних думок, гумор і заняття своїм хобі чи іншою продуктивною діяльністю.

Стрес — функціональний стан організму, що виникає під впливом значних за силою й тривалістю несприятливих впливів (стресорів). Це комплексна фізіологічна реакція, що являє собою сукупність адаптаційних реакцій організму, які носять загальний захисний характер. Його інакше називають адаптаційним синдромом.

Стрес — явище, у якому нерозривно переплетені і фізіологічні, і психологічні механізми. Творець теорії стресу Сельє визначає його як сукупність стереотипних, генетично запрограмованих **неспецифічних** реакцій організму, що первинно підготовляють індивіда до фізичної активності (опору чи втечі). Виявилось, що на несприятливі впливи різного роду, що викликають сильні негативні емоції, переживання, хвилювання (холод, утома, страх, приниження, біль, хвороба — своя й близьких, утрата чогось важливого, смерть родичів, соціальні потрясіння, епідемії, катастрофи) організм відповідає певною комплексною реакцією, незалежно від того, який саме подразник діяв у даний момент. Інтенсивність цієї реакції визначається не абсолютною величиною цього подразника, а суб'єктивною його значущістю для даної людини. Однак згодом виявилось, що стрес викликають не тільки негативні події а й, зокрема, ситуації, що супроводжуються надмірно приємним хвилюванням (весілля, народження дитини, підвищення по службі, подорож). Слабкі впливи не викликають такої інтегральної реакції — людина з ними цілком справляється за допомогою локальних дій. Стрес

виникає тоді, коли вплив подразника (стресора) перевищує пристосувальні можливості організму й психіки.

Існують певні попереджувальні сигнали стресу. До них належать **емоційні** (тривога, апатія, роздратованість, агресивні випадки, психічна втома), **поведінкові** (ухилення від відповідальності та взаємостосунків, екстремальна чи самодеструктивна поведінка, нехтування собою, погіршення здатності міркувати) та **фізичні** (підвищена тривожність та занепокоєність із приводу нездужання, часті захворювання, виснаження, надмірне вживання ліків, алкоголю, фізичне нездужання та скарги) ознаки.

Фізіологічний механізм стресу полягає в тому, що під дією сильного подразника в кров викидаються певні гормони. Під їхнім впливом змінюється режим роботи серця, підвищується тиск, частота пульсу, змінюються захисні властивості організму (наприклад, збільшується зкипаємість крові). Особливо важливий той факт, що стресорами можуть бути не тільки безпосередні, фізичні сигнали небезпеки, але й психологічні (необхідність прийняття особливо відповідального рішення, різкої зміни стратегії поводження, конфлікт і ін.).

У людини психологічні стресори здобувають особливої сили впливу. Відомо, що навіть при значних фізичних навантаженнях частота пульсу не перевищує 145 ударів на хвилину. Психічні ж навантаження набагато перевищують цю межу.

Так, при виході корабля на місячну орбіту пульс в американського астронавта Бормана становив 130 ударів на хвилину, у момент посадки на Місяць частота пульсу в іншого астронавта — Армстронга — досягла 156. В особливо відповідальних умовах частота серцевих скорочень у представників такої «мирної» професії, як перекладачі-синхроністи, може досягати 160 ударів у хвилину. Якщо вимірювати під час гри футбольної команди пульс у тренера, що спостерігає за грою, то виявиться, що в момент початку гри його серцебиття підвищується на 42 удари, а під час гри — на 63 удари. Частота пульса в тренера завжди перевищує частоту пульсу будь-якого гравця на полі.

Аналогічні зміни спостерігаються й у студентів. Частота пульсу в тих, хто чекає в аудиторії своєї черги здавати іспит, може підвищуватися у 2—2,5 рази, набагато перевищуючи норму. Примітно, однак, що ці зміни спостерігалися тільки в тих, для кого було важливо одержати високу оцінку. Ті ж, хто свідомо налаштувався на будь-який результат, не сприймали ситуацію іспиту як стресову.

З цього випливає важлива практична порада. Нерідко процес чекання небезпеки є більш неприємним, вимотуючим, таким, що потребує більшої напруги, ніж сама небезпека. Чим більше відтягається момент здачі іспиту, тим більша ймовірність, що студент знайде в аудиторію, витративши всі свої сили, почуватиметься млявим, спустошеним, не зможе сконцентруватися на відповіді, активізувати свою розумову діяльність, пам'ять.

У ході розвитку стресу спостерігають три стадії:

1. *Стадія тривоги*. Це найперша стадія, що виникає з появою подразника, який викликає стрес. Наявність його зумовлює ряд фізіологічних змін: у людини вчащається подих, трохи підвищується тиск, підвищується пульс. Змінюються й психічні функції: підсилюються порушення, уся увага концентрується на подразнику, виявляється підвищений особистісний контроль ситуації — з метою мобілізувати захисні можливості організму й механізми саморегуляції на захист від стресу. Якщо цієї дії досить, то тривога й хвилювання вщухають, стрес закінчується. Більшість стресів вирішуються на цій стадії.

2. *Стадія опору*. Вона настає у випадку, якщо фактор, який викликав стрес, продовжує діяти. Тоді організм захищається від стресу, витрачаючи резервний запас сил, з максимальним навантаженням на всі системи організму.

3. *Стадія виснаження*. Якщо подразник продовжує діяти, то відбувається зменшення можливостей протистояння стресові, тому що виснажуються резерви людини. Знижується загальна опірність організму. Стрес «захоплює» людину й може призвести до хвороби.

Виявлено залежність між соматичними захворюваннями людини та її особистісними особливостями.

Люди, що прагнуть до високих виробничих досягнень, кар'єри, честолюбні, що не вміють розслабитися, відступати й помилятися, більш піддані серцево-судинній патології. До розвитку гіпертонії призводять ситуації, у яких людина позбавлена можливості успішно боротись за свою гідність, вона не може розраховувати на визнання власної особистості оточуючими, самоствердження, постійно «ковтає образи». В осіб з підвищеною тривожністю, схильних брати на себе більше справ, ніж вони реально можуть виконати, які відчують надмірну чутливість, непевність у собі при одночасній надвимогливості, звичайно розвиваються виразкові хвороби.

Деякі види професійної діяльності, що характеризуються постійними нервовими навантаженнями, породжують т. зв. «профе-

сійні захворювання». Так, виявлено, що тривалість життя психотерапевтів на 10 років менше середньостатистичної — адже вони в процесі роботи змушені «пропускати через себе» чужий біль, страждання. Хворобливі зміни серця в хірургів зустрічаються в чотири рази частіше, ніж у робочих ливарних цехів. Половина хірургів США вмирає від інфаркту міокарда чи інших серцево-судинних хвороб у віці до 50 років. Секундна розгубленість диспетчера аеропорту може обернутися катастрофою, тому вони працюють в обстановці хронічного стресу. І 35 % серед них хворіють на виразкові захворювання.

Педагогічна і навчальна діяльність студентів характеризуються високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, періодичними стресовими ситуаціями. І викладачі, і студенти, в умовах періодичного контролю постійно відчувають стресові ситуації. Тому і серед викладачів, і серед студентів чимало осіб з різного роду психосоматичними захворюваннями. Отже, турбота про зниження рівня психічних навантажень, зняття додаткових стресів, формуванні індивідуальної стресостійкості (толерантності до стресу), дотримання здорового способу життя — обов'язкові умови збереження психічного й фізичного здоров'я учасників вузівського та шкільного навчально-виховного процесу.

Отже, з психологічного погляду стан стресу включає специфічну форму відображення людиною екстремальної ситуації та модель поведінки як відповідну реакцію на це відображення.

Афект (від лат. «сильне хвилювання, пристрасть») сильний, відносно короткочасний стан, зв'язаний з різкою зміною важливих для людини життєвих обставин. Афекти можна охарактеризувати як нетривалі й сильні емоції людини, що виникають раптово й виявляються в різких змінах м'язової діяльності та стану внутрішніх органів. Безпосередня суть афекту — у переживаннях як цілого комплексу емоцій, що дійшли до своєї крайньої межі: люті, жаху, розгубленості, дикого захвату, розпачу, обурення, ненависті, що супроводжується різко вираженими руховими проявами й змінами у функціонуванні внутрішніх органів. Головна ознака стану афекту — звуження свідомості, коли увага людини цілком поглинається обставинами, що викликали афект. При цьому автоматично запускається той чи інший стереотип «аварійного» розв'язання ситуації: агресія, заціпеніння, утеча при одночасному порушенні контролю за діями, утрата самовладання.

Будь-яке почуття може проходити в афективній формі. Футбольні фанати, шанувальники рок-груп, артистів і естрадних кумирів переживають відповідні афективні стани до випадків, різ-

ких форм агресії до оточуючого. У літературі описана маса прикладів «божевільної любові», що базується на афективних переживаннях. Стан афекту у вигляді бурхливого спалаху торжества, радості переживає вчений, що здійснив винахід. Вона може виникнути й у дисертанта, що тільки що захистив дисертацію, і в студента, який здав сесію і тепер в афективному пориві знищує свої конспекти.

Розвиток афекту звичайно нетривалий, оскільки людина в цьому стані витрачає величезну кількість енергії, а по ньому — почуває себе цілком спустошеною, знесиленою. Проте афект може охоплювати різні за силою, характером переживання та рівнем усвідомлення етапи.

А. В. Петровський так описує ці етапи. На початку людина концентрується на предметі свого почуття, не може не думати про нього й про те, що пов'язано з ним. Свідомість відволікається від усього стороннього, що навіть має велику життєву значущість. Виразні рухи стають усе більш хаотичними. Зазвичай афект супроводжують сльози, ридання, регіт, вигуки, прискорений чи утруднений подох, нестримані жести й особлива міміка обличчя («витарашані» очі, перекошений рот). Індуктивне гальмування поширюється по корі головного мозку, що веде до дезорганізації мислення, нездатності тверезо й логічно міркувати, оцінювати що відбувається. Людина починає випробувати завзяте спонукання віддатися цілком пережитому почуттю: страху, гніву, розпачу.

Незважаючи на те, що здатність до саморегуляції на цій стадії істотно знижена, людина ще цілком може опанувати себе при відповідному зусиллі волі. Головне на цьому етапі — хоч небагато відсунути подальший розвиток афекту, зменшити силу емоцій. Відомий ефективний народний «рецепт» — якщо починаєш утрачати контроль над собою, порахуй до десяти.

На подальших стадіях афекту ніякі доводи розуму вже не допомагають. Людина цілком утрачає здатність контролювати себе, віддається під владу дикого емоційного спалаху, беззвітно роблячи під її впливом такі безрозсудні дії, про які йому потім буде соромно згадувати. Та й самі дії в стані афекту звичайно пригадуються нечітко, як крізь сон, здаються нереальними. Гальмування охоплює всю кору й виключає сформовані системи зв'язків, у яких закріплені культурні та моральні підвалини людини.

Нарешті, після гострого афективного спалаху настає виснаження, занепад сил, повна байдужність до усього, нерухомість, часом сонливість.

У результаті афекту утворюються так звані афективні сліди («афективні комплекси»): зіштовхнувшись із ситуацією, що цілком і частково нагадує колишню, людина сприймає її як загрозову навіть у тому випадку, якщо вона насправді є цілком невразливою. При цьому можуть виникати окремі афективні реакції.

Порушення свідомості, що виникає в момент афекту, призводить до того, що згодом людина не може згадати окремі епізоди події, свої вчинки й дії. При перебуванні у винятково сильному стані афекту може виникнути повна втрата пам'яті (амнезія).

Оскільки контролювати себе та свої дії в ситуації афекту людина не може, основні профілактичні міри полягають у тому, щоб попередити такий стан: уникати ситуацій, що його породжують, використовувати різні відволікаючі дії, прогнозувати негативні наслідки ще до того, як механізм афективного поведіння вже запустився.

Фрустрація. Термін «фрустрація» походить від лат. «обман, розлад, руйнування, марне чекання». **Фрустрацією** в психології називається тимчасовий стан емоційного розладу, пов'язаний з появою несподіваних, непередбачених труднощів на шляху до досягнення мети, з усвідомленням даремності докладених зусиль. Фактично це не що інше, як переживання невдачі. Тому фрустрацію розглядають як особливий різновид стресу, що виникає в тому випадку, якщо на шляху до задоволення потреби виникає нездоланна перешкода.

Стан фрустрації активно досліджується на тваринах. Нижче наведено опис одного експерименту. Через підлогу клітки, у якій знаходиться пацюк, пропускають струм, досить неприємний для тварини. У клітці двоє дверцят. Права замкнена, а ліва просто прикрита. Експериментатор пускає струм — і тварина кидається до закритих дверей. Знову й знову повторюється ситуація, і пацюк намагається вибратися через праві двері, незважаючи на те, що вихід знаходиться буквально в декількох сантиметрах. Точно так само б'ється об скло бджола, що залетіла в кімнату, хоча поруч знаходиться відчинена квартира.

Примітно, що для виникнення фрустрації буває байдуже, чи дійсно ця перешкода є нездоланною, чи ж вона тільки здається людині такою. Остання може впасти в стан фрустрації, зіштовхнувшись із перешкодами, що порушують якісь важливі плани. Буває, що об'єктивно ці перешкоди є легко переборними. Але людина або переоцінює силу їхнього впливу, або не зауважує ціл-

ком реального виходу, відмовляючись прислухатися до порад інших. Незацікавлені спостерігачі можуть нерідко дивуватися з приводу нелогічності вчинків людини в стані фрустрації. Але в тому і проявляється негативна дія фрустрації, що людина, яка знаходиться в стані дезорганізації свідомості, не бажає помічати цілком доступних їй можливостей.

Студент-заочник, якого попередили, що без написання контрольної роботи в нього дуже мало шансів успішно скласти іспит з психології та педагогіки, тобто набрати необхідну загальну суму балів із цього предмета, з'являється на іспит без виконаних завдань. У результаті він не набирає необхідну суму балів та отримує незадовільну оцінку. Студент впадає в стан фрустрації, який супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, відчаєм, злістю тощо. Це змушує активно діяти інтелект, студент шукає манівці, звинувачуючи «у всіх гріхах» викладача, але труднощі залишаються об'єктивно нездоланими, у результаті чого емоційне напруження все більше посилюється. Він опиняється в стані психологічного стресу.

Зазвичай розрізняють: фрустратор — причину, що зумовлює фрустрацію; фруструвальну ситуацію — подія, у ході якої людина переконується в нездійсненності намічених планів; фрустраційну реакцію. Фруструюча ситуація характеризується виникненням гострого стану дезорганізації свідомості людини, наслідком чого є специфічне емоційне переживання з певними поведінковими реакціями. Виникає психічний дискомфорт, що характеризується відчуттям гнітючої напруги, тривоги, розпачу, гніву, розчарування, роздратування. Фрустрація часто супроводжується агресією, за допомогою якої людина прагне (скоріше неусвідомлено) вийти з даного стану дискомфорту. При цьому можливі такі форми: агресія, що спрямовується на інших людей (вони обвинувачуються в порушенні планів даної людини), на себе (людина звинувачує в усьому тільки себе, часто знижує самооцінку), на предмет досягнення (людина «умовляє» себе вважати мету менш привабливою, що знижує потребу в її досягненні).

Фрустровану людину зазвичай можна впізнати за жорсткою експресивністю, схильністю зривати зло на партнерах, брутальністю, недоброчливим ставленням. Наприклад, фрустрована працівниця регістратури лікарні спілкується з пацієнтами в роздратованому тоні, різка, — виявляється, що вона самотня мати, у неї

серйозні матеріальні труднощі та хвора мати на руках, а їй так хочеться пожити для себе.

Незалежно від характеру фрустратора та фрустрированої ситуації, людині може бути притаманний індивідуальний спосіб її інтерпретації. Психологи виділяють п'ять специфічних емоційних реакцій, що супроводжують цей стан. Вони можуть бути начоно виражені у вигляді таких міркувань:

1) досада, злість на себе («таке може статися тільки зі мною, я сам в усьому винуватий, я нічого не вмію як слід робити, на відміну від інших»);

2) злість на інших («це вони в усьому винуваті, вони мені заздрають, вони мене підсиджують»);

3) знецінювання завдання чи ситуації («це завдання нездійсненне в принципі», «навіщо щось робити, якщо все рівно нічого змінити не можна»);

4) тривожність через психологічні наслідки, що викликані даною ситуацією («тепер я не зможу заснути», «як після того, що відбулося, ми зможемо дивитися один одному в очі?»);

5) депресії («нічого змінити не можна, життя безнадійне, попереду немає нічого світлого»).

Поведінкова реакція на фрустрацію може виражатися у формі апатії, агресивності й навіть регресії (тимчасового зниження рівня інтелектуального обумовлення поведінки). Об'єктом **агресивності** фрустрованої людини виявляється все, що в даний момент трапляється під руку — предмети, інші люди. Така поведінка називається «зміщеною» — об'єкт агресії зміщується на нейтральний.

Намагаючись заспокоїти фрустровану людину, допомогти їй, надати допомогу й підтримку, варто враховувати, що ви цілком можете стати об'єктом її агресії. Психологічно неспідготовлена людина в такій ситуації зазвичай переживає своєрідний шок — на його доброту відповідають чорною невдячністю. І сам у свою чергу виявляється фрустрованим, починає видавати зустрічну агресію, посилюючи тепер уже обопільні психічні травми.

Зазвичай за агресією випливає стадія **анамії**, байдужості. На соціальному рівні це звичайно виявляється у видгляді девальвації життєвих цінностей, важливих раніше норм поведінки, загальної байдужості до порушників юридичних і моральних норм.

Апатія у свою чергу може переходити на наступну стадію — **регресію**, тобто тимчасового повернення окремої людини чи соціальної групи на більш низький психологічний рівень. Загальний занепад культури, падіння престижу освіченості, професійної майстерності — явний прояв подібного регресу.

Людина має великі можливості в попередженні виникнення фрустрації. Основною умовою толерантності до впливу фрустраторів є спокійна й адекватна оцінка того, що відбувається, стримування емоцій, а іноді й навмисне байдуже відношення до перешкод, які блокують. Уміння відстрочити момент розгортання фрустраційної реакції найчастіше дозволяє взагалі запобігти дезорганізації свідомості.

Серед **вольових** процесів зупинимось, перш за все, на тих, що супроводжують процес навчальної діяльності, тобто на працездатності та стомленні.

Працездатність — потенційна готовність і фактична можливість людини виконувати певний вид діяльності на необхідному рівні ефективності протягом певного часу. Працездатність — діяльнісний еквівалент самопочуття. Вона залежить від зовнішніх умов діяльності та психофізіологічних ресурсів індивіда.

Рівень працездатності піддається певним циклічним змінам:

- будь-яка робота починається з *періоду впрацювання*: організм налаштовується на певний вид діяльності, актуалізуються необхідні для неї дії;

- потім настає *період оптимальної працездатності*, що характеризується найвищою продуктивністю й мінімальною кількістю помилок;

- далі настає *період компенсованого стомлення*. Якщо в цей час увести невелику перерву, то ефективність праці знову підвищиться;

- у другій половині дня звичайно спостерігається *некомпенсоване стомлення* — уведення функціональних перерв не дає помітного поліпшення, організм має потребу в тривалішому відпочинку;

- в останні хвилини перед завершенням роботи нерідко спостерігається так званий «кінцевий порив» — мобілізація резервів, що залишилися, для завершення справи.

Ці стадії не обов'язково виявляються в повному складі в процесі трудової діяльності. Деякі з них можуть випадати залежно від виду праці, індивідуальних особливостей працюючого, стану його здоров'я, професійної майстерності, умов організації праці.

Поряд з добовими коливаннями працездатності, розрізняють тижневі й річні стадії.

Стомлення — це стан, що характеризується виснаженням потенціалу активності організму, його внутрішніх ресурсів і неузгодженістю в роботі функціональних систем, які забезпечують діяльність. Розрізняють фізичне й розумове стомлення (залежно

від виду навантаження), гостре та хронічне. Об'єктивне стомлення виявляється в ряді об'єктивних і суб'єктивних показників.

На фізіологічному рівні розвиток стомлення означає виснаження внутрішніх ресурсів організму, зниження рівня функціонування, розбалансування відносин між окремими функціональними системами та їхніми компонентами.

Психологічними ознаками стомлення (згідно з М.Д.Левітовим) є:

- поява почуття власного слабосилля, відчуття зниження власних сил. Виникає почуття тяжкої напруги, невпевненості в правильності здійснених дій, бажання якомога швидше припинити роботу;

- виникають розлади уваги. Знижується її обсяг, порушуються процеси переключення та розподілу. Людина стає або млявою, малоактивною, або ж починає легко відволікатися;

- виявляються розлади сенсорних процесів. Помітно знижується чутливість аналізаторних систем, зменшуються адаптаційні можливості, збільшується інертність нервових процесів, знижується здатність до свідомої підтримки необхідного рівня активності при сприйнятті подій, що відбуваються;

- змінюється характер рухових функцій. Звичайно це виявляється у вигляді вповільнення й простих, і особливо складних рухових реакцій (наприклад, реакцій вибору). Порушуються складні рухові навички. Цілісні акти розпадаються, з їхньої структури випадають цілі елементи. Іноді, навпаки, спостерігається прискорення рухових реакцій, однак воно звичайно супроводжується різким збільшенням кількості помилкових дій, зниженням точності рухів;

- порушення пам'яті виявляються через погіршення запам'ятовування й утримання нових знань, поява утруднень при витягу інформації з довгострокової пам'яті;

- помітно знижується рівень продуктивності мислення, пошук нових рішень замінюється підбором готових розумових стандартів і шаблонів;

- інтелектуальні дії втрачають доцільність, мислення стає неупорядкованим.

До **когнітивних** станів належать зацікавленість, зосередженість, неуважність, які ми розглядали в розділі «Психічні процеси» (увага). Тому вважаємо за доцільне зупинитися на деяких із феноменологічних станів.

Феноменологічні стани свідомості — особливі психічні стани, які проявляються зрідка в окремих людей при загадкових обставинах і є на сьогодні недостатньо вивченими й підтвердженими.

Найбільш вивченим на сьогодні феноменологічним станом є *гіпноз* (від гр. «сон») — тимчасовий стан свідомості, що виявляється у вигляді звуження свідомості й її фокусуванні на змісті навіювання. У результаті знімається індивідуальний контроль і рівень самосвідомості, виникає гіперсугестивність (некритичне прийняття будь-якої ідеї, здійснення необхідного вчинку). Після гіпнозу спостерігається явище постгіпнотичної амнезії, тобто мимовільного забування як змісту гіпнозу, так і самого факту гіпнотизації. У стані гіпнозу в людини можуть виникати невластиві їй за звичайного стану свідомості фізіологічні та психічні реакції. Можуть виникати різного роду зорові ілюзії (зміни у сфері сприймання), у пам'яті актуалізуються давно забуті події чи, навпаки, цілком забуваються певні факти й у цілому весь зміст життя, міняється структура уваги (вона цілком відволікається від безпосередніх умов і фіксується чи на гіпнотизері, чи на діях, чи на ідеях, що навіюються). Може стати інакшою притаманна певній людині логіка мислення, порушитися або збільшитися творчий потенціал, чітко виявляються зміни на особистісному рівні (змінюються звички, настрої, система домінуючих мотивів, окремі особистісні особливості, сприйняття суб'єктивного часу, образи інших людей тощо).

Цікаво, що в гіпнотичному стані люди також поведуться по-різному. Одним можна нав'язати будь-яку ідею, і вони будуть слухняно втілювати її в життя. Інші ж виконують певні завдання — однак тільки до певної межі. Наприклад, жінці, що знаходиться в глибокому гіпнозі, пропонується взяти зі столу ніж, підійти до партнера й ударити його. Випробувана виконує всі необхідні дії, замахується, і рука завмирає в повітрі. Знову і знову підводить її гіпнотизер до кінцевої межі, але безрезультатно. Змусити її завдати удару він не може. Іншому випробуваному навіюється, що він повинен підійти до чужого пальто й дістати з кишені гаманець. І знову повторюється те саме — людина, до цього цілком слухняна волі експериментатора, не може виконати останній наказ.

Гіпнотичний стан може виникати як результат зовнішнього (вплив гіпнотизера) чи внутрішнього (самонавіювання) впливу. Розрізняють вербальну та невербальну техніки введення в гіпнотичний стан. При вербальній техніці людині даються словесні команди, які вона виконує (прийняти певну позу, закрити очі, відчутти тепло в правій руці, розслабитися, заснути, — і після цього вимагається виконати певні дії). При невербальній техніці застосовуються або поза межні подразники (наприклад, світло, яке людина не бачить або звуки, які людина не чує), або дуже

слабкі, монотонні, ритмічні подразники. Найчастіше застосовується фіксація погляду на блискучому предметі, слуху — на звуці метронома чи ритмічній музиці.

У ритуалах різних народів, релігійних обрядах широко використовуються способи введення учасників у гіпнотичний стан. Бій барабанів на військовому параді, багаторазове проказування «мантр» кришнаїстами, спільне погойдкування співаючих при виконанні туристських пісень — усе це різні засоби зміни свідомості (ще не гіпноз, але налаштування на гіпнотичний стан).

Результатом гіпнотичного впливу може бути *каталепсія* — сноподібний стан, що супроводжується зниженням чутливості організму до зовнішніх і внутрішніх стимулів і так званою «восковою гнучкістю» (людина завмирає в будь-який, навіть найнепродирніший позі, що їй надають, зберігаючи її без зусиль).

У даний час ефекти, що виникають у результаті гіпнозу чи самонавіювання, знаходять безпосереднє практичне застосування. Так, у медицині відомий так названий плацебо-ефект (від лат. «одужую»). Якщо хворому замість ліків дати зовсім нейтральний препарат, але так, щоб він не здогадався, то результат нерідко буде таким же, як від відповідних ліків.

Наприклад, хворий після операції одержав уже значну дозу беззаспокійливих препаратів, може виникнути звикання організму до них. Тоді замість знеболюючого засобу вводиться простий розчин глюкози — і біль дійсно вщухає. Таким чином, сам факт прийому ліків спричиняє психотерапевтичну дію.

Особливості гіпнотичного стану (зокрема, подолання критичних бар'єрів, підвищення здатності до запам'ятовування інформації на несвідомому рівні) в останні роки широко використовуються в педагогіці. Виникла ціла галузь педагогіки — сугестопедія, що базується на прийомах уведення учнів у певний стан з наступним викладом навчальної інформації. Особливо ефективний цей метод при необхідності запам'ятовувати великі обсяги інформації (наприклад, при вивченні іноземних мов).

Також широко використовується в сугестопедії організація пізнавальної діяльності учнів на тлі релаксації — досягнення стану спокою, розслабленості за допомогою спеціальних заходів (комфортна організація робочих місць, середовища, використання м'якого, розсіяного світла, стишеної музики, спеціальних формул розслаблення).

Психологічно феномен гіпнозу пояснюється явищем *навіювання* (сугестії) — передаванням думок від однієї людини до іншої, настрою, почуттів, вегетативних і рухових реакцій, поведін-

ки. Чим менше замислюється той, кому навіюють, про те, що йому навіюють, тим успішніше відбувається цей процес. Той, хто навіює, звичайно, має володіти такими психічними та фізичними якостями, за допомогою яких він може спричинити вплив на стан психіки іншої людини. Навіювання здійснюється за допомогою слів, а також міміки та жестів. Особливе значення має обстановка. Певну роль також відіграє авторитет того, хто навіює. Об'єкт навіювання має підкорятись навіюванню. Звичайно підвищена навіюваність притаманна людям із слабкою нервовою системою та підвищеною чутливістю. Такі дії є успішним методом лікування та навчання. На жаль, нерідко навіювання використовується також у злочинних цілях. Поряд із зовнішнім часто діє і самонавіювання, коли людина і сама увірує в чудодійну силу якогось засобу. Проявами самонавіювання є, наприклад, психогенії та деякі інші феномени психічної діяльності.

Розповідають, що один музикант, звільнений з духового оркестру, вирішив помститись своїм товаришам і вибрав для цього такий спосіб. Він дочекався, коли оркестр повинен був грати на якомусь святі урочистий марш, підійшов до музикантів і почав їсти ... лимон. Один вид лимона і того, як ця людина їсть лимон, викликали у оркестрантів таке сильне виділення слини, що вони не змогли грати!

Паризький лікар Мат'є виконав цікавий дослід. Він повідомив своїм хворим, що скоро отримає з Німеччини новий засіб, що швидко та надійно лікує туберкульоз. У той час від цієї хвороби ще не існувало ніяких медикаментів. Ці слова сильно вплинули на хворих. Ніхто і не здогадався, що це лише вигадка лікаря. Але навіювання лікаря виявилось таки дієвим, що ті, кому він давав такі «ліки» стали краще себе почувати, а дехто видужав.

Інколи і всі інші феномени психічної діяльності пояснюють також навіюваністю та самонавіюваністю. Наприклад, явище **стигматизації** — (лат. stigma — рани, випалення) — пошкодження на тілі людини, що виникають без будь-яких зовнішніх причин. Відомо, що в фанатично віруючих людей часто на шкірі виникають пошкодження, саме в тих місцях, де були розташовані рани Ісуса Христа при розп'ятті. На явищі навіювання засновуються дії багатьох екстрасенсів, під якими часто приховуються звичайні фокусники, шарлатани та досвідчені психологи.

Але існують і численні свідчення таких феноменів, які не можна пояснити простим навіюванням.

Передчуття — невмотивована, директивна емоція, неспокій, підсвідома неясна тривога, мара, бажання, що переростає в пеку-

че бажання до певного вчинку всупереч здоровому глузду. Наведемо декілька прикладів.

1. Абат де Мон Морен молився в церкві Св. Людовика. Знаходячись на колінах, він відчув непереборну потребу змінити місце. Він намагався противитись цьому недоречному й дивному бажанню, але не міг. Піднявся з колін і перейшов на інше місце. У ту ж хвилину зі стелі зірвався камінь і впав на те місце, яке абат тільки що залишив.

2. Молода жінка поверталася до дому на автобусі. Літній теплий вечір. Вона сидить біля вікна. Раптово виникає неусвідомлена тривога, стурбованість, хоча ніщо не свідчить про небезпеку. Однак емоція настільки сильна, вимоглива, що вона пересідає на інше місце. На наступній зупинці це місце зайняла дівчина, що ввійшла до автобусу з хлопцем. І майже відразу ж відбулася аварія: розторене скло, і дівчину з травмою обличчя увозить «швидка допомога».

Ці, а також багато інших аналогічних прикладів, чекають на пояснення. Припустимо, що наявність у просторі будь-якого матеріального тіла впливає на стан у просторі іншого тіла. При цьому зміна стану (положення, форми, швидкості, температури, структури, складу, освітлення і т. п.) матеріальних тіл, супроводжується перерозподілом енергії в оточуючому просторі й принципово дистантно може бути виявлена. Не виключено, що саме аномалії енергетичних шляхів потенційно небезпечної локальної зони фіксуються організмом і змушують його до пересування в зону мінімального ризику.

Медитація (від. лат. «медитаре» — «розмірковувати», «вправлятися») — особливий стан свідомості, що виникає за бажанням суб'єкта та полягає в глибокому зосередженні його уваги на певному об'єкті (думках чи фізичних відчуттях, ритмічних рухах, позах чи диханні), метою якого є духовне вдосконалення. Дзенбуддисти концентрують свою увагу на думках і фізичних відчуттях. Шамани — на ритмічних рухах. Йоги — на тілесних позах, диханні. Деякі люди досягають під час медитації такого рівня контролю, що можуть за власним бажанням гальмувати скорочення серця або зменшувати використання кисню на 20 %. В основі медитації закладене розслаблення організму. Медитація позитивно впливає на психічні й фізіологічні процеси організму. Однак існують і певні обмеження. Особам з пониженим кров'яним тиском, із захворюваннями серця, кровообігу й епілептикам рекомендується утриматись від занять медитацією. Медитативний ефект надають: дерево — сосна, колір — фіолетовий, камінь — аметист. Стан, близький до медитативного, виникає при тривалому

спостереженні за полум'ям свічки, вогнем, течією в річці, дощем. Існує також багато медитаційних вправ. Найпростіша: спробувати протягом 10—15 хвилин відключити свідомість і ні про що не думати. Щоб перемогти сонливість рекомендується час від часу робити декілька глибоких вдихів і видихів. Після такої вправи знижується стрес, з'являється доброзичливість до людей, почуття внутрішнього спокою, впевненість у собі, зростає творча активність, ініціативність.

Теленатія — передача думок на відстані. Головна умова виникнення цього явища — якнайбільш можливий розподіл фізичного й морального «Я» людини, що передає свою думку. У більшості випадків це явище спостерігається при знепритомненні, у глибокому сні, при смертельній небезпеці або в саму мить смерті, тобто за таких обставин, коли фізичне «Я» людини повністю чи значною мірою є поглиненим його моральним «Я». Також може відбуватися у стані глибокого замислення.

Цікавий випадок відбувся з відомим філософом Шопенгауером. Знаходячись у стані глибокого замислення, він став машинально відповідати на запитання своєї господарки, яка запитувала його про номери лото, які вона брала в руку. Дама не змогла стримати подиву, і виведений її вигуком з замислення Шопенгауер неправильно назвав четверту цифру.

Найчастіше інформація передається між близькими людьми (родичами, знайомими, друзями). Для того щоб передача думок відбулася, необхідно, щоб особа, що приймає, була налаштована на сприйняття, тобто не відволікалася на сторонні думки й думала би про особу, що передає свою думку. Хоч траплялися випадки, коли думка, яка передавалася, була настільки сильною, що примушувала приймача відволіктись від сторонніх впливів. Передача думок може бути природною, мимовільною й штучною. У ході тривалих експериментів було виявлено, що чоловіки є найкращими передачами інформації, у той же час як жінки краще приймають. Найкраще думки передаються, коли той, хто приймає, перебуває в стані гіпнозу.

Ясновидіння — дар передбачення, попередження якихось подій.

Психокінез (телекінез) — здатність впливати на рідину та предмети на відстані, пересуваючи їх і змінюючи їхню форму тільки за рахунок концентрації й психічної енергії. Різновиди:

— **левітація** — (від лат. — levitas — легка вага) — здатність зависання в повітрі якогось предмета чи власного тіла всупереч законам сили тяжіння;

— *телепортация* — спонтанне переміщення людей і предметів в часі й просторі;

— *пенетрація* (лат. penetrate — проникнення) — феномен проникнення однієї матерії в іншу (привід);

— *пірокінез* — (грецьк. πυρο — вогонь) — здатність раптово загоратись самому чи запалювати інші предмети психічною енергією;

— *духовне зцілення* — лікування людини за допомогою психічного впливу.

5.3. Методи регуляції та саморегуляції психічних станів

Який зв'язок між думками та психологічним станом? Щоб це зрозуміти, виконайте таку вправу.

Сядьте зручно. Розслабтеся. Уявіть собі ситуацію: ви один вдома. Вечір. Ніхто не повинен прийти. Ви лягаєте спати. Вимкнули світло. Засинаєте. Раптом ви чуєте якийсь шерех. Хтось відкриває двері. Ви чуєте кроки. Вони наближаються, наближаються, наближаються... Ваш стан?

Та сама ситуація. Ви один вдома. Вечір. Ви чекаєте дорогу вам людину. Її немає. Вже пізно. Може щось трапилось? Ви намагаєтесь заспокоїтись. Потихеньку починаєте засинати. Але ось ви чуєте кроки. Хтось відкриває двері. Кроки все ближче, ближче... Ваш стан?

Отже, ми побачили, що майже однакова ситуація може викликати зовсім протилежні емоційні стани. І це безпосередньо пов'язано з нашою особистою інтерпретацією ситуації, тобто з нашими думками. І не тільки з думками, а й тілесними проявами. А що з'являється першим — емоційний стан або тілесні відчуття? Іншими словами, чи реагує наше тіло на почуття чи, навпаки, наші почуття є інтерпретацією тілесних відчуттів? Логічно було б обрати перший варіант: тобто спочатку ви відчуваєте злість, а потім ваше тіло реагує на подразнення. Але У. Джеймс думає, що ми плачемо не тому, що нам сумно, а нам сумно тому, що ми плачемо.

Ідея у Джеймса виникла з єдиного предмета дослідження: спостережень за самим собою. Коли він аналізував свої почуття, то дійшов висновку, що вони беруть свій початок у тілесних відчуттях. Коли він досліджував у себе почуття страху, то зробив висновок, що страх супроводжується серцебиттям. Злість, за його

уваленнями, виникає, коли піднімається температура й артеріальний тиск.

Джеймс уважав, що за кожною емоцією лежать певні тілесні зміни і що без цих змін почуття не можуть виникнути.

Зміст теорії Джеймса в тому, що наша первинна оцінка ситуації (наприклад, що змія — отруйна) і відповідна фізична реакція виникають швидко, автоматично й без усвідомлення. І оскільки, за теорією Джеймса, емоції завжди мають свідому природу, вони не можуть бути частиною процесу, що запускає фізіологічні реакції. Емоції виникають пізніше, як результат фізичних відчуттів. Це відбувається приблизно в такому порядку: вас ударили, ваше тіло автоматично реагує на удар, ваша свідомість відзначає реакцію вашого тіла й витлумачує її як емоцію злості.

Психологи-когнітивісти змогли пролити світло на це питання. Стенлі Шехтер з'ясував, що емоції — це більше ніж просто відповідь на тілесні відчуття. На його думку, наші сприймання та думки щодо того, що відбувається, впливають на те, які емоції ми переживаємо (злість, страх, радість), а відчуття нашого тіла впливають на ступінь прояву даної емоції (дуже радісно, страшно). Якщо ви бачите змію й знаєте про те, що вона може становити небезпеку, це викликає у вас почуття страху, і якщо ваше тіло починає сильно реагувати (ви упріваєте, серце починає скажено стукати), то страх може перерости в жах.

Згадаємо героїню однойменної повісті Е. Портер Поліанну. Вона народилася в родині бідних місіонерів. Одного разу її родині повинні були надіслати, як зараз говорять, гуманітарну допомогу. Поліанна мріяла про ляльку, і була дуже розчарована, коли замість іграшок надіслали... милиці. Щоб заспокоїти дочку, батько запропонував їй зіграти в гру. За правилами останньої в кожному факті, події тощо можна знайти щось позитивне, підставу, привід для радощів. Вони довго думали, чому можна радіти в даній ситуації? І нарешті зрозуміли: радіти треба тому, що їм ці милиці ...НЕ ПОТРІБНІ!!!

Дійсно, часто та ситуація, що є нейтральною для однієї людини, в іншій викликає стрес. Отже, багато чого залежить від нашої оцінки чи інтерпретації ситуації, тобто від наших думок і переконань. Останні можуть бути **адекватними (раціональними)** й **неадекватними (ірраціональними)**. Переконавання вважаються неадекватними, коли вони викликають тривогу, злість, розчарування та призводять до крайнощів в емоціях і саморуйнівній поведінці.

Неадекватні (неконструктивні, ірраціональні) переконання, як правило, відрізняються хоча б однією з даних нижче особливостей: вони надмірно категоричні, зайво абстрактні, занадто катастрофічні, невиправдано песимістичні, надмірно перекручені, занадто суб'єктивні, зайво легковажні, занадто ідеалістичні, зайво вимогливі, надмірно осудливі, занадто орієнтовані на комфорт. Наприклад: я невдаха, це жах, це кінець життя, мені цього не пережити, у мене ніколи нічого не виходить тощо.

Однією з технік, яка дає можливість керувати своїми станами, є формування вмінь замінити ірраціональні (неадекватні) думки на раціональні (адекватні), тобто техніка позитивних тверджень. Цю техніку ми можемо віднести до групи **емоційно-орієнтованих** технік, які спрямовані на зміну ставлення людини до певної ситуації. До цієї ж групи технік належать релаксація, медитація та аутотренінг. Усі вони здатні допомогти людині контролювати емоційні реакції.

Існує й інша група технік, яку ми можемо назвати **проблемно-орієнтованою**. Ці техніки сфокусовані на проблемі та припускають прямі дії, які безпосередньо впливають на ситуацію та змінюють її, а як наслідок — і емоційні реакції людини.

На жаль, ми не завжди можемо керувати тим, що з нами відбувається, але ми можемо змінити своє ставлення до цього. Існують певні стратегії, які дозволяють пережити кризу й особливо важкі періоди життя. Вони складаються з десяти «ударів по стресу». Чим більше з них ви можете включити у своє життя, тим менше ймовірність того, що стрес уб'є вас.

1. Робіть 3—5 разів у тиждень фізичні вправи хоча б по 30 хвилин.
2. Давайте вихід гніву за допомогою якої-небудь фізичної роботи (працюйте на городі, бігайте, бийте боксерську грушу).
3. Використовуйте техніки релаксації — йогу, медитацію, глибокий подих.
4. Дивіться один комедійний фільм на тиждень чи частіше — особливо в стресові періоди.
5. Підтримуйте регулярний режим сну — депривація робить великий внесок в емоційний стрес.
6. Не відкладайте виконання справ.
7. Уникайте вживання кофеїну, алкоголю, цукру й тютюну, коли ви в стресовому стані.
8. Раз на місяць допомагайте іншим — це приголомшливий засіб від стресу.

9. Виконуйте найневідкладніші справи на початку кожного тижня та не забудьте включити у свій розклад дозвілля.

10. Розмовляйте з іншими людьми. Система підтримки — один з найдужчих засобів, що захищають від надмірного стресу. Якщо ви під впливом сильного стресора (розлучення, смерть у родині, серйозна хвороба), вам може допомогти перебування з іншими людьми, що пережили те саме.



Завдання для самоконтролю

1. Як показали дослідження, частота пульсу в студентів, що чекають біля аудиторії своєї черги складати іспит, може підвищуватися у 2—2,5 рази, тобто набагато вище норми. Але ці зміни спостерігались не у всіх студентів. Які з них не сприймали ситуацію іспиту як стресову? Завдяки чому їм це вдалося?

2. Згадаємо героя романа Джека Лондона «Мартін Іден». Після довгих років тяжкої праці, безвісності, невизнання Іден стає широко відомим письменником. Однак пік слави збігається з розвитком у нього тяжких болісних переживань, що не підкріплювалися реальними обставинами його життя. Він не може подолати їх і кінчає життя самогубством. Як називається стан, в який впав М. Іден? У чому його причини?

3. Прочитайте опис широко відомого експерименту, проведеного на початку 40-х років американським соціальним психологом Куртом Левінім.

Цей експеримент проводився з дітьми дошкільного віку. Діти цілий день грали в кімнаті з різними іграшками. Іграшки були некомплектними: столик без стільців, слухавка — без телефонного апарата і т.д. Однак гра йшла весело, жваво, діти заміняли відсутні деталі уявою, обмінювалися іграшками, із задоволенням спілкувалися. Коли ж діти прийшли на інший день, то виявилось, що в кімнаті відбулися деякі зміни. Були відкриті двері в іншу кімнату, напередодні замкнену. Вийти до неї було не можна, тому що неї перегороджувала дротяна сітка, але діти чітко бачили предмети, що там знаходилися. А були там і точно такі ж іграшки, як і ті, котрими гралися діти, але більш нові, яскраві, цілком укомплектовані. І інші, ще більш цікаві іграшки. Поведінка дітей різко змінилося. Група цілком розпалася. Малята ніби замкнулися в собі, не тільки втратили взаємний інтерес, але навіть стали випробувати друг до друга ворожість, немов утратили здатність грати — як разом, так і самотійно. Деякі діти стали поводитися стосовно іграшок, що знаходяться в кімнаті, агресивно — кидати їх, ламати, руйнувати. Одна дитина, не звертаючи ні на кого уваги, лягла на підлогу й демонстративно дивилася в стелю. Інша, підійшовши до сітки, стала її смикати.

Третя безглуздо, без якої-небудь мети й інтересу, перекидала з місця на місце старі іграшки.

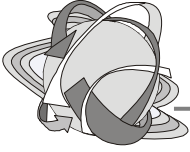
Як називається стан, в якому перебували діти, поясніть його особливості.

4. Опишіть життєву ситуацію, в якій ви використовували проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані техніки.



Рекомендована література

1. *Кирибаум Э. И., Еремеева А. И.* Психические состояния / Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1990. — 141, [2] с.
2. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М., 1964.
3. *Морогин В. Г.* Психодиагностика аномальных состояний личности: Метод. пособие / Респ. ин-т повышения квалификации работников МВД России. — Домодедово: РИПК работников МВД РФ, 1996. — 130 с.
4. Практикум по психологии состояний: Учеб. пособ. / Под ред. проф. А. О. Прохорова. — СПб.: Речь, 2004. — 480 с.
5. *Прохоров А. О.* Психология неравновесных состояний / РАН; Ин-т психологии. — М.: Институт психологии РАН, 1998. — 149 с.
6. *Прохоров А. О.* Психические состояния и их проявления в учебном процессе / Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. — 165, [2] с.
7. Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В.Куликова. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
8. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — С.75—133.
9. *Семиченко В. А.* Психические состояния: Модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов. — К.: Магістр-S, 1998. — 207 с.
10. *Спивак Д. Л.* Измененные состояния сознания: психология и лингвистика / Н. П. Бехтерева (ред.). — СПб.: Ювента, 2000. — 295 с.
11. Таинственные явления человеческой психики: От суеверий прошлого до современного научного понимания / Авт.-сост. А.В.Тимченко, В. Б. Шапарь. — Х.: Прапор; Фортуна-Пресс, 1997. — 636 с.
12. *Сосновикова Ю. Е.* Психические состояния человека, их классификация и диагностика. — Горький, 1975. — 325 с.
13. *Япко Мишель.* Депрессия: Пер. с англ. / М.: Бином: Изд-во АО «Вост. кн. компания», 1996. — 303 с.



6. ПСИХІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТІ

- 6.1. Психічні властивості як різновид основних проявів психічних явищ.
- 6.2. Темперамент.
- 6.3. Характер.
- 6.4. Здібності.
- 6.5. Мотивація.

6.1. Психічні властивості як різновид основних проявів психічних явищ

Кожна людина, народжуючись у суспільстві, вступаючи у взаємодію з різноманітними його інститутами, своєрідно відображає довкілля. Це знаходить свій прояв у індивідуальних відмінностях її особистості, які зумовлюються дією спадкових та вроджених факторів, а також своєрідністю життєдіяльності особи. К. К. Платонов, описуючи систему проявів психічних явищ, виокремлює три її основні компоненти: психічні процеси, психічні стани та психічні властивості. Ці реалії утворюють цілісну систему психічного життя людини й забезпечують його єдність.

Якщо психічні процеси характеризують динамічну компоненту проявів психіки, а психічні стани — відносно статичну, то психічні властивості є проявом закріпленості, повторюваності проявів психічного. Психічні явища не пов'язані між собою лінійно. Психічний процес може викликати відповідний психічний стан та привести до формування певної психічної властивості. Якщо особа проявляє увагу до того, що їй говорить інша людина, поступово, зацікавившись, вона починає бути уважною. Згодом в неї може сформуватися уважність до людей як властивість її особистості.

Психічний стан впливає на перебіг психічних процесів, він може перетворюватися на властивість особистості, зумовлювати виникнення стану. Якщо студент не виспався, його стан не дає можливості повною мірою проявитися його психічним процесам під час вивчення якогось предмета, а додаткові зусилля внаслідок

намагання покращити результати власної діяльності призведуть до виснаження й розвитку стресу. У свою чергу психічні властивості визначають специфіку перебігу психічних процесів і розгортання психічних станів. Дисциплінована людина може за допомогою вольових зусиль організувати власне пізнання, мотивуючи себе на вивчення, наприклад, усвідомленням того, що знання стануть у нагоді в професійній діяльності. Психічні процеси можуть переходити в психічні стани. Наприклад, процес сприймання витвору літературного мистецтва від враження про нього може перетворитися в стан радісного збудження внаслідок переживання описаних у ньому подій. Психічний стан тісно пов'язаний і з індивідуальними властивостями особистості, оскільки він характеризує психічну діяльність людини не загалом, а індивідуально. Стан страху в однієї людини може виявлятися в психічному збудженні, а в іншій — в заціпенінні, загальмованості. Так само, як психічні властивості відбиваються на психічних станах, останні можуть переходити в психічні властивості. Якщо людина досить часто переживає стан тривоги, цілком можливо, що в неї може сформуватися стан тривожності як властивість особистості. Але жорстка відповідність між психічним станом та рисою особистості не є правилом, адже поряд з «нестриманістю» як стійкою рисою холеричного темпераменту існує «нестриманість» як стан, який може виникати за певних обставин у будь-якої особи й не становити характерну властивість поведінки. Отже, зв'язок компонентів психіки можна подати у такий спосіб (рис. 9):

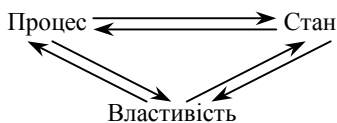


Рис. 9. Взаємозв'язок психічних явищ

Як біосоціальна істота людина несе в собі індивідуально притаманні особливості індивіду та індивідуалізовані характеристики особистості. Серед індивідуально-психологічних властивостей особистості зазвичай виокремлюють: темперамент, характер, здібності, спрямованість, мотивацію.

С. Л. Рубінштейн зазначав, що вивчення психологічного складу особистості включає в себе три питання. Перше, на яке ми

прагнемо отримати відповідь, коли хочемо дізнатись, якою є та чи інша людина, таке: що її приваблює, до чого вона прагне? Це питання про її *спрямованість*, про її настанови, потреби, мотиви, ідеали, інтереси. Наступне питання стосується того, що може людина. Це питання про її *здібності* та обдарування. Для того щоб знати як людина використовує та реалізує свої можливості, нам ще потрібно знати чим вона є, що закріпилось як стрижневі особливості її особистості. Це питання про *характер* людини. Ці питання — не лише програма наукового пізнання, це ще й орієнтир для самопізнання та взаємопізнання.

6.2. Темперамент

У художній літературі та побутовому мовленні усталились численні слова-портрети, використовуючи які можна коротко змалювати образ людини або підкреслити якусь її найбільш суттєву ознаку. Ці слова можуть характеризувати особу з боку її трудової майстерності («золоті руки»), знань («ходяча енциклопедія»), а також поведінки — манеру спілкуватися з людьми, реагувати на оточення, виконувати справу тощо. Називаючи когось флегматиком, ми бажаємо одним словом дати портрет неквапливої людини. Сангвініком називаємо рухливу людину, що має жваву міміку та жестикуляцію, схильну до спілкування. Коли ми чуємо про холерика, то уявляємо людину неврівноважену, часто нестриману, що бурхливо та глибоко переживає і радощі, і печалі. А меланхоліками ми називаємо тих, хто глибоко відчуває, має певну усталеність переживань та дещо хворобливо сприймає різні сторони власного життя. У такий спосіб підкреслюються індивідуальні психофізіологічні властивості, які вивчає психофізіологія.

Закономірності функціонування нервових механізмів психічної діяльності досліджуються у двох аспектах. По-перше, вивчаються нервові механізми, що реалізують окремі психічні функції та процеси. По-друге, предметом психофізіології є вища нервова діяльність мозку, яка забезпечує цілісну психічну діяльність та поведінку особистості. Одним з основних понять психофізіології є темперамент, наукове вивчення якого ведеться вже протягом двох тисячоліть. *Темперамент* (від лат. temperamentum — відповідне співвідношення рис) — індивідуально-типологічна характеристика індивіду, що характеризує його з боку динамічних особ-

ливостей психічної діяльності та проявляється в силі, напруженості, швидкості, темпі, ритмі, інтенсивності та врівноваженості його психічних процесів.

Засновником учення про темперамент традиційно вважають давньогрецького лікаря Гіппократа (460—377 рр. до н. е.). Використавши гуморальний підхід, Гіппократ виділив 4 типи «красису» (в перекладі з гр. — змішання), тобто співвідношення в організмі чотирьох рідин («Про природу людини»). Кожна має свої властивості (кров — тепло, слиз — холод, чорна жовч — вологість, жовта жовч — сухість), і тому переважання однієї з них визначає стан організму, його схильність до певних захворювань. Гіппократ виділив типи темпераментів, але їхні назви, що збереглися й донині, пов'язані з іменами римських лікарів, які жили набагато пізніше та використовували його уявлення про змішання рідин. Вони замінили грецьке слово «красис» на латинське «темпераментум», від якого і народився термін «темперамент». Один з них, Гален (II ст. н. е.), представив першу розгорнуту класифікацію темпераменту, засновану знову ж на гуморальному принципі, що включала 13 типів, в тому числі й виділені Гіппократом. На його думку, переважання жовтої жовчі (лат. *chole* — «холе») призводить до появи в особи холеричного темпераменту, крові (лат. *sanguis* — «сангвіс») — до сангвінічного, чорної жовчі (лат. *melanos chole* — «меланос холе») — до меланхолічного, а слизу (лат. *phlegma* — «флегма») — до флегматичного. Психологічна характеристика типів темпераменту в Галена була збідненою, але з плином часу вона все більше збагачувалась.

Схожі думки народжувалися й у вчених Сходу, які вирішальне значення надавали кровообігу, а основою вітальності вважали дві причини — густоту крові та її насиченість повітрям. Першопричинами відмінностей людей за ознакою темпераменту давньокитайські та давньоіндійські лікарі вважали переважання в організмі людини одного з трьох елементів: повітря, жовчі (в деяких теоріях крові) та слизу. З огляду на таку обставину виділяли 3 типи людей: з переважанням повітря (рухливі, невірніважені), з переважанням жовчі або крові (сильні, хоробрі, витривалі), з переважанням слизу (малорухливі, повільні).

Спробу перевести вчення про типи темпераментів на нову наукову основу здійснив І. Павлов. Підґрунтям такого тлумачення він вважав наявність у тварин та людини певного ступеня виразу властивостей нервової системи. Спочатку акцент ставився на співвідношення збудження та гальмування, трохи згодом — на силу нервової системи. Даючи фізіологічне обґрунтування різних

типів поведінки, І. Павлов дійшов висновку про необхідність сполучення типологічних особливостей проявів властивостей нервової системи (НС) і почав ототожнювати типи темпераментів з типами вищої нервової діяльності. У закінченому вигляді його класифікація мала такий вигляд:

- холеричний тип (нестримний): сильна, неврівноважена НС;
- сангвінічний тип (урівноважений): сильна, рухлива, урівноважена НС;
- флегматичний тип (інертний): сильна, урівноважена, інертна НС;
- меланхолічний тип (гальмівний): слабка НС.

Зазначений підхід мав низку позитивних аспектів: по-перше, під психологічні категорії поведінки почала підводитися більш сучасна фізіологічна база; по-друге, поведінка пов'язувалась із сукупністю типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи. Але, незважаючи на зовнішню завершеність та простоту, описувана класифікація темпераментів приховувала в собі внутрішні суперечливості:

— вказані поєднання типологічних особливостей у проявах властивостей НС зустрічаються не дуже часто (сучасні психофізіологічні дослідження описують, окрім основних властивостей НС, низку парціальних: лабільність — швидкісна ознака, від якої залежить темп зміни циклів збудження за серійного надходження стимулів до нервової системи; динамічність, що відповідає за легкість генерування нервовою системою збудження та гальмування та інші);

— відсутній єдиний підхід при виділенні типів. В одному випадку йдеться про три типологічні особливості, в другому — про дві, у третьому взагалі про одну;

— отримані останнім часом дані показують, що холеричний тип поведінки пов'язаний не з силою НС, а з її слабкістю;

— намагання розглядати властивості НС як шкалу, один полюс якої з біологічного погляду є позитивним, а протилежний — негативним, є науковим обмеженням (неправильно вважати, наприклад, силу НС позитивною властивістю, а її слабкість дефектом організації). Установлено, що кожен полюс є поєднанням протилежних значень: слабкість НС пов'язана з високою чутливістю, а сила співвідноситься з низькою чутливістю. Отже, обидва полюси є «конкурентоспроможними» і однаково життєздатними.

В. С. Мерлін узагальнив інформацію про психологічні прояви темпераменту, створивши таку таблицю:

Таблиця 4

Психологічні характеристики	Тип НС
<p>Сангвінік. Підвищена реактивність. Жваво і з великим збудженням відгукується на все, що привертає його увагу. Жвава міміка та виразні рухи. За виразом обличчя легко вгадати його настрій, ставлення до предмета чи людини. Швидко зосереджує увагу. Знижена сенситивність. Високий поріг чуттєвості. Підвищена активність. Дуже енергійний та працездатний. Активність та реактивність урівноважені. Добре стримує прояв почуттів та мимовільних реакцій. Швидкі рухи, швидкий темп мовлення, швидкий темп перебігу мисленневих функцій. Висока пластичність. Почуття, інтереси, настрої та прагнення нестійкі. Легко пристосовується до нових умов та вимог. Легко вступає в контакти з іншими людьми. Швидко переключається з однієї роботи на іншу. Швидко засвоює та перебудовує навички. Гнучкий розум. Екстравертований</p>	Сильний, урівноважений. Рухливий
<p>Холерик. Висока реактивність та активність, але перша переважає над другою, тому виявляє нестриманість, гарячковість, непосидючість, імпульсивність, має складності самоконтролю в емоціогенних ситуаціях. Схильний до різких змін настрою. Низька сенситивність. Менш пластичний та більш ригідний, ніж сангвінік. Звідси більша стійкість інтересів, велика наполегливість, складності при переключенні уваги. Різкий та прямолінійний у спілкуванні. Швидкий темп психічного життя. Жвавий розум, що робить його кмітливим у суперечці. Екстравертований</p>	Сильний, нерівноважений
<p>Флегматик. Низька сенситивність. Мала емоційність та висока емоційна врівноваженість. Збіднена мімічна активність. Рухи невиразні. Енергійний та працездатний. Висока активність значно переважає над малою реактивністю, інертний та малорухливий. Повільний темп рухів і мовлення. Ригідний, погано перебудовує навички та звички. Поволі зосереджує увагу та має складності з її переключенням. Важко пристосовується до нових обставин та людей. Мовчазний, володіє спокійною, розміреною мовою. Постійний в прояві інтересів та симпатій. Повільно включається в роботу, переключається на іншу та припиняє її. Інтровертований</p>	Сильний, врівноважений, інертний

<p>Меланхолік. Висока сенситивність. Підвищена чутливість через невисокі пороги відчуттів. Низька реактивність. Міміка та рухи невиразні, збіднені. Знижена активність. Швидко втомлюється, має низьку працездатність, неенергійний. Увага нестійка й легко відволікається. Повільний темп психічного життя. Ригідний. Губиться в нових обставинах. Складно налагоджує контакти з новими людьми. Вразливий, чутливий, сльозливий. Мимоволі пристосовується до характеру співрозмовника. Інтровертований</p>	<p>Слабкий</p>
--	----------------

Зазначені психологічні характеристики властиві особам з так званим чистим типом темпераменту. Вони можуть бути замасковані рисами характеру, які відповідають вимогам соціального оточення та діяльності й не завжди збігаються з «детермінованими» типом темпераменту, динамічними рисами поведінки. З іншого боку, притаманні людям якості можуть не збігатися з «чистими» типами, а розподілятися в певному континуумі проміжних типологічних позицій. Український психолог Б. Й. Цуканов установив, що представникам «чистих» типів темпераменту властиві «психологічні» помилки у відтворенні часових сигналів. Тобто проявляється специфічне суб'єктивне переживання психологічного часу (відображення в психіці людини системи відношень часу між різноманітними подіям життя).

Для **холериків** є характерним суб'єктивне переживання часу з великим випередженням щодо реального. Саме тому вони налаштовані на рух і відчують постійний дефіцит часу. Це зумовлене тим, що процеси збудження в НС майже вдвічі переважають процеси гальмування. Зрозуміло, чому їм важко очікувати результати контрольної роботи й вони «прагнуть отримати все зараз». У порівнянні з ними **сангвініки** суб'єктивно переживають плин часу не з таким великим випередженням (хоч дефіцит часу існує), але мають постійне прагнення до руху вперед, схильність переживати страх запізнитися, не встигнути. Про них також говорять, що вони «поспішають жити». Це зумовлюється високим ступенем урівноваженості процесів збудження та гальмування в НС. Саме тому вони проявляють схильність прискорювати події. Для **меланхоліків** не існує ані випередження, ані відставання у сприйманні руху часу, вони ніби «прив'язані» до реального часу. Причиною такого стану речей є те, що процеси гальмування майже вдвічі переважають над процесами збудження. Зазвичай вони досить точні в оцінці термінів виконання завдання. Суб'єктивне сприймання часу **флегматиками** відрізняється відставанням від реального часу. Їм здається, що часу завжди виста-

час, існує навіть деякий його надлишок. Тому вони не поспішають розпочати намічену справу. Таке сприйняття забезпечується врівноваженістю нервових процесів.

Б. Й. Цуканов увів додатково ще один тип реагування — «врівноважений», — що займає проміжне положення між тими, хто «поспішає» і тими, хто «запізнюється». До речі, Г. Айзенк також спеціально виділяв «темперамент рівноваги» (або «умовний нуль») і його представників характеризував як таких, що живуть сьогоднішнім. Відмінною рисою їхньої поведінки є обачність без остраху. Такий спосіб поведінки можливий завдяки врівноваженості та середньому рівню перебігу нервових процесів.

Недостатній потенціал аргументації «нервових» теорій зумовив кризу, яка призвела до появи конституційних теорій темпераменту. Згідно з цими теоріями, темперамент ґрунтується на роботі цілісного організму в сукупності його біохімічного, соматичного (тілесного) та нейродинамічного рівнів, тобто на властивостях багаторівневої конституції організму людини, закріпленої в її спадковому апараті. Коли стали очевидними недоліки популярних на Заході теорій темпераменту К. Г. Юнга та Е. Кречмера, з'явився запропонований Г. Айзенком підхід до визначення типів темпераменту. Учений почав розглядати створені зазначеними авторами типології як систему з чотирьох координат, утворювану осями «екстраверсії-інтроверсії», психологічної норми та відхилень від неї, з урахуванням конституції тіла (пikнічна, атлетична, диспластична та лептосомна), а також характерних психічних розладів, що в здорових людей перебувають у зародковому стані. Описуючи поведінку екстравертів та інтровертів, з одного боку, та осіб з високим і низьким рівнем прояву нейротизму, з іншого, він побудував свою модель типів темпераменту. Згідно з поглядами вченого, тип темпераменту визначається дією цих двох факторів, перший з яких характеризує індивіда з боку його «відкритості» зовнішньому світові, другий — з боку його емоційної стійкості. Хоча в наведеній моделі відсутні такі характеристики темпераменту, як емоційна збудливість та реактивність, сильною стороною теорії Г. Айзенка слід уважати підведення фізіологічної основи під суто психологічні типи К. Г. Юнга (екстраверсія та інтроверсія), а також те, що всі психологічні прояви — нормальні та патологічні — розглядаються як континууми значень, а не як крайні типи.

Про темперамент людини можна судити за його основними властивостями:

1) **сенситивність** (чутливість): визначається мінімальною силою подразника, що здатен викликати психічну реакцію та виявляється в ступені чутливості особи до певних подій (високочутливі особи вразливі, сором'язливі, схильні до зосередження на минулому, переживання можливих неприємностей, рефлексії власних недоліків. Наприклад, для того щоб меланхолік образився, інколи достатньо лише його власної ідеї про те, що хтось про нього поганої думки);

2) **реактивність**: визначається силою та енергією, з якими особа реагує на зовнішній чи внутрішній подразник, зміну ситуації життя (високореактивна особа відразу ж, під безпосереднім впливом обставин, здійснює якісь, найчастіше мимовільні дії; низькореактивна людина виявляє обачність, прагне осмислити можливі наслідки власної поведінки (сім разів відміряють, а один — відрізають));

3) **активність-пасивність**: визначається силою впливу особи на оточуючий світ і свідчить про динаміку енергетичної напруженості її життя (активна людина завжди чимось зайнята, кудись поспішає, рухається; у неї жваві рухи й мовлення, її пізнавальна діяльність досить стрімка, вона не вдовольняється тим, що є, і прагне вийти поза наявні обмеження; пасивна людина байдужа, млява, бездіяльна. Наприклад, відсутність мотивацій навчання спричиняє те, що меланхолік може мляво гортати сторінки підручника й думати, що йому не цікаво);

4) **співвідношення реактивності та активності**: показує, що більше характеризує спосіб життя особи, — довільні чи мимовільні дії; загалом активність і реактивність перебувають між собою в обернено пропорційних зв'язках: чим активнішою за темпераментом є людина, тим вона менш реактивна (у разі домінування цієї особливості особа швидше починає діяти під впливом випадкових зовнішніх чи внутрішніх причин (почала заварювати каву тому, що її *захотілося*); у разі домінування активності особа скоріше сама свідомо визначає власну лінію поведінки (наполегливий студент ретельно планує свою самостійну роботу, щоб використати ефективно відведений для цього час);

5) **емоційна збудливість**: визначається силою впливу, яка здатна викликати емоційну реакцію (для виникнення сильної емоції у холерика достатньо повідомити йому про подію, що є для нього особисто значущою);

6) **пластичність-ригідність**: визначається швидкістю, гнучкістю та легкістю (або інертністю та важкістю) пристосування особи до зовнішніх умов (за необхідності пластичні особи швидко

змінюють спосіб життя, переходять від однієї діяльності до іншої, завдяки чому вони легше пристосовуються, рідше конфліктують з оточенням; ригідні — це непластичні особи, що тяжіють до усталених способів діяльності, хоча це й не сприяє її ефективності в нових умовах);

7) *темп реакцій* визначається швидкістю перебігу психічних явищ та виразно характеризує динамічний бік життя людини (особи з високим темпом реакцій швидше розв'язують проблеми, що постають перед ними, хоча нерідко це позначається на якості отриманого результату; особи з низьким темпом витрачають більше часу на ті чи інші дії, але припускаються при цьому менше помилок).

Інколи виділяють ще й *екстраверсію*, як спрямованість психічних реакцій особи зовні, на оточуючих людей, предмети, події та *інтроверсію*, як спрямованість особи на себе, власні переживання, думки.

Отже, темперамент як сукупність певних властивостей, що досить стійко характеризують динамічні особливості психіки індивіда, є зафіксованою формою прояву притаманного особі способу життя. Зазначені властивості темпераменту значною мірою визначають, як живе людина, в який спосіб вона встановлює та реалізує свої стосунки зі світом. Темперамент — динамічний аспект психіки, що обумовлюється біологічною сутністю людини. Залежно від своїх потреб вона спочатку мимоволі, а згодом — і довільно виробляє індивідуальний стиль діяльності, який підсилює одні та послаблює інші властивості темпераменту для підвищення ефективності власної діяльності.

6.3. Характер

Психічні властивості особистості зазнають впливу соціальних факторів, опосередковуються ними. Однією з властивостей людини, що формується під безпосереднім впливом суспільства, взаємодії особистості з іншими людьми, є характер. *Характер* (від грец. *charakter* — печать, чеканка, риса) — психічна властивість, що утворює одну з підструктур особистості і є «сплавом» конституціонально заданих властивостей психіки з виховним впливом середовища.

Хоч поняття характеру відоме з часів Теофраста, сьогодні ще не поставлено крапку у відповіді на питання про його зміст та структуру. І.Павлов визначав характер як сплетіння вроджених і

набутих властивостей, в основі якого лежать особливості нервової системи та конституції тіла. Б. М. Теплов називав характер малюнком, який життя вишиває на канві темпераменту. Охарактеризувати людину — означає визначити її суттєві риси, якими вона відрізняється від інших і в яких виявляється її індивідуальна своєрідність. Характер не є надбудовою над *інтелектуальними, емоційними та вольовими* рисами особистості. Він являє собою їх *синтез*, певну систему тимчасових нервових зв'язків, що породжується перебігом взаємин особи із зовнішнім світом протягом попередньої історії її життя. Характер утворюється із сукупності стійких індивідуальних особливостей особистості, які складаються й виявляються в спілкуванні та діяльності людей. Характер зумовлює типові для особистості способи поведінки та її вчинки.

Згідно з поглядами В. М. М'ясищева, характер є психічною своєрідністю людини, інтегралом усіх її властивостей, єдністю ставлення та способів її прояву в переживаннях й вчинках. З огляду на це структуру рис характеру можна виявити способом конкретизації головної його ознаки — **ставлення**, що є формою вибіркового та стійкого суб'єктивного зв'язку індивіда зі світом, до (див. рис. 10):

— власних справ (сумлінність, допитливість, ініціативність, рішучість, ретельність, точність, серйозність, ентузіазм, зацікавленість або протилежні);

— інших людей (принциповість, прихильність, комунікативність, миролюбність, лагідність, альтруїзм, дбайливість, тактовність, коректність, ввічливість, чуйність, тактовність або протилежні);

— себе (розумний егоїзм, впевненість у собі, нормальне самолюбство, гідність, самокритичність, скромність, гордість або протилежні);

— речей (бережливість, економність, акуратність почуття смаку, щедрість охайність або протилежні).

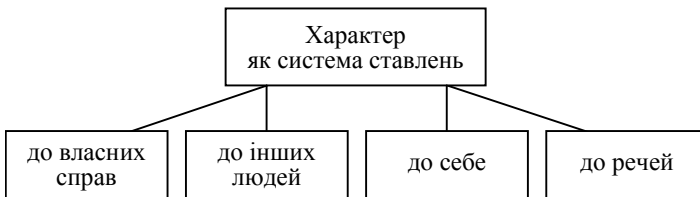


Рис. 10. Структура характеру як система ставлень

Існує погляд, що аналізувати характер потрібно з огляду на його **змістовну** та **формальну** сторони. Важливим є те, **що** людина робить, а також те, **як** вона це робить. Отже, зміст ставлення має певну форму. За нею приховано конкретний зміст. Проте між змістом і формою характеру немає прямої відповідності. Дві впевнені в собі людини можуть мати різний досвід спілкування з людьми (в одній групі люди конкурують, в іншій — співпрацюють), що зумовить конкретні способи міжособистісної взаємодії (у першому випадку може проявитися агресивний захист власних інтересів, у другому — достоїнство у відстоюванні власної думки). Змістом характеру є життєва спрямованість особистості, а його форма визначає способи реалізації першої. Ставлення особистості завжди є виявом її спрямованості, і саме в ній слід вбачати істотну ознаку характеру (див рис. 11).

Складові характеру можуть визначати риси, зумовлені різними сферами прояву психіки:

- розумові (інтелектуальні) риси, що вказують на особливості пізнавальної діяльності: уважність, гнучкість, критичність, далекоглядність, цікавість (розсудливі люди всебічно оцінюють обставини, ураховують можливі наслідки своїх дій, а нерозсудливі імпульсивно беруться за виконання справи без оцінки власних можливостей);

- емоційні риси визначають стійке емоційне ставлення до дійсності: гарячковість, образливість, хоробрість, ввічливість, дразливість, стриманість (холодна розсудливість або пристрасне захоплення в поведінці);

- вольові риси як усталена форма довільної та вольової регуляції поведінки та діяльності (волю вважають стрижнем сформованого характеру, вона забезпечує прояв соціально-етичних гальм і регуляцію поведінки: наполегливість, дисциплінованість, безхарактерність, цілеспрямованість, відповідальність, принциповість, самостійність (сильна воля — сильний характер).



Рис. 11. Структура характеру як системи рис

Окремо можна говорити про **звички** — дії, виконання яких перетворилось на потребу. Тобто це навички, які сформувалися на тлі позитивних емоцій (наприклад, прибирати робоче місце, палити, засинати в певний час доби). Про важливу роль звичок та інших чинників у формуванні характеру та значення самого характеру для життя людини можна судити за давньою народною мудрістю: «Посієш слово — пожнеш дію, посієш дію — пожнеш вчинок, посієш вчинок — пожнеш звичку, посієш звичку — пожнеш характер, посієш характер — пожнеш долю».

В історії дослідження різних аспектів характеру виникало питання про його взаємозв'язок з іншими структурними елементами особистості. Зокрема, широко дискутувалось питання про зв'язок характеру з темпераментом. Висувались різноманітні гіпотези: ототожнення цих двох реалій; протиставлення характеру й темпераменту та встановлення між ними антагоністичних відношень; визнання темпераменту елементом характеру; визнання темпераменту природною основою характеру. Останнього погляду притримувались вітчизняні психологи Л.С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Анан'єв, В. М. Русалов та інші.

Темперамент, у якому виявляється тип вищої нервової діяльності, являє собою динамічну сторону характеру людини. Він може проявлятися в таких характерологічних особливостях людини, як урівноваженість або неурівноваженість поведінки, рухливість або інертність у взаємодії з оточенням, підвищений або знижений тонус активності, легкість чи важкість пристосування до нових умов. Темперамент органічно поєднується з іншими властивостями характеру. Останні можуть, з одного боку, послаблювати ті чи інші прояви темпераменту, маскувати їх, а з іншого боку, — зазнавати на собі його впливу. І. Павлов описував флегматиків, що можуть бути діяльними та лінівими, сангвініків, що за певних обставин можуть бути активними діячами, а за інших — метушливими базіками. Виробляючи в себе позитивний характер, людина отримує можливість володіти своїм темпераментом, стримувати його негативні прояви в разі, якщо вони розходяться з вимогами особи до своєї поведінки. Але інколи властивості темпераменту проявляються в поведінці людини всупереч протидії рис характеру. У цьому разі останні неспроможні маскувати прояв рис темпераменту. А за яких умов це все ж таки можливо? По-перше, якщо властивості НС не виражені у своїй крайній полярності; по-друге, чим розвиненішою є особистість людини, тим більшою мірою темперамент проявляється залежно від її характеру; по-третє, якщо властивості темпераменту прилаштовані до

певних нормативних ситуацій (у нетиповій, екстримальній ситуації властивості темпераменту домінують над властивостями характеру); по-четверте, якщо наявне усвідомлене позитивне ставлення до подолання небажаних проявів темпераменту, що піднімає значення виховання та самовиховання.

На рівні організму характер показує свою залежність від властивостей нервової системи — ґрунтується на здатності останньої утворювати динамічний стереотип, що є відносно рухливою системою тимчасових нервових зв'язків. І.Павлов взагалі ототожнював останній з характером. Але характер є поняттям психології, а не фізіології. Наприклад, така його риса, як відповідальність, — це не динамічний стереотип, а певне ставлення людини до своїх обов'язків, хоча ймовірно, що воно ґрунтується саме на ньому і що ця риса формуватиметься швидше у носія врівноваженої нервової системи, ніж слабкої чи динамічної. Дійсно, темперамент і характер являють собою єдність. Їх неможливо розглядати як відокремлені властивості особистості. Але в цій єдності існує сутнісна відмінність: характер та темперамент не є тотожними властивостями особистості. У характері повніше, ніж у темпераменті, виявляється індивідуальність людини: кожна особистість має свій особливий психічний склад, свою манеру поведінки, тобто свій характер.

Характер виникає та формується в суспільстві, за ним приховане життя особи в певних суспільно-історичних умовах. Отже, характер є психологічним явищем, своєрідним «зліпком» з культури, що формує певні зразки стилю життя. Проте індивід не тільки «вбирає» в себе культуру, а й «вбирає» з неї той чи інший зміст. Тому характер можна вважати індивідуальним стилем життя в умовах певної культури. Найвиразніше це виявляється на рівні особистості, де характер визначає спосіб життя, послуговуючись яким, особистість веде діалог з культурою, втілює себе у світі. Типові риси суспільства знаходять свій прояв у характері кожної людини по-різному, залежно від її інтересів, здібностей, мотивації, почуттів тощо, тобто її «внутрішніх умов», через які відбиваються всі зовнішні впливи, що й формує індивідуальність людини. Стоновлення характеру починається в дитинстві й залежить як від «внутрішніх», так і від «зовнішніх» умов — від особливостей мікро- та макросоціальних обставин життєдіяльності людини. Суспільне виховання закладає підвалини формування характеру через вироблення в особи системи ставлень — світу значень, у якому проходить життя дитини, і сприяння наповненню їх особистісними смислами. Для цього є сенситивний період —

ранній дитячий та дошкільний вік. М. В. Гоголь, наприклад, у своїх мемуарах згадував, як на нього, ще зовсім малого, вплинула розповідь матері про Страшний Суд, — «заронило и произвело впоследствии во мне самые высокие мысли». Важливим чинником формування характеру особи є її сім'я. Сімейне виховання закладає підвалини системи ставлень людини, надає зразки поведінки, виступає первинним джерелом оцінних суджень про особу. Якщо в сім'ї з повагою ставляться один до одного, дитина навчається так само ставитись до інших людей, в неї можуть формуватися відповідні риси характеру: терпимість, уважність, тактовність, ввічливість. Обставини такою ж мірою творять людей, якою і люди творять обставини. Ще І. Кант, розмежовуючи поняття темпераменту й характеру, писав, що темперамент — це «те, що робить з людиною природа», а характер — «те, що вона сама творить із себе». Важливо знати, що певні риси характеру можна змінювати протягом усього життя. А. П. Чехов у листі до своєї дружини писав, що вона не повинна заздрити його характеру, бо він не завжди був таким. Він уважав себе від природи різким, гарячковим, але звук стримувати себе, тому що розпускати себе порядній людині не пасує.

Індивідуальне й типове, особливе та загальне в характері особистості утворює єдність. Характер людини проявляється у її вчинках, є передумовою та результатом реальної поведінки в конкретних життєвих ситуаціях. У змістовій своїй частині характер тісно пов'язаний з тим, що для людини є особливо значимим, у чому вона вбачає сенс свого життя, який, за словами С. Л. Рубінштейна, визначає дійсний хребет особистості. Завдяки єдності значення й сенсу усвідомлений образ світу одночасно несе в собі і знання про дійсність, і ставлення до неї. Він перетворює діяльність людини на стійкий, свідомо регульований процес, унаслідок чого в її продуктах втілюється також і ставлення до них. Це пояснює той факт, чому ставлення є «сплавом» знання, переживання та дії. Існування значення й смислу як складників характеру пояснює також наявність в ньому типового й індивідуального. Типовим, очевидно, буде той «зліпок» з культури, що породжує систему значень, а індивідуальним — той смисловий досвід, що набувався за певних обставин життя людини. Індивідуальне в характері проявляє соціальне. Підтвердженням цього може бути опис давньогрецьких характерів, зроблених Теофрастом у його творі «Характери». Ось що він пише про безтактну людину: «До зайнятого... він приходять за порадою, вривається з натовпом бражників у дім своєї милої, коли та лежить у лихоманці. До вже

потерпілого на поручительстві він звертається з проханням бути його поручителем... На весіллі він починає паплюжити жіночу стать. Людину, яка щойно прийшла додому стомлена, він запрошує на прогулянку. До того, хто продав що-небудь, він може привести покупця, який пропонує вищу ціну. На зборах, коли всі вже знають і розуміють суть справи, він встає і починає розповідати все спочатку. Він запопадливо пропонує свою допомогу в справі, яку той, хто її розпочав, хотів би припинити. Коли раба карають ударами батога, він стоїть поряд і розповідає, між іншим, як у нього якийсь раб повісився після шмагання». За цими характеристиками можна «прочитати» значення відповідної історичної епохи, але форма їхнього вияву досить сучасна та легко впізнається.

Деякі риси характеру можуть бути розвинуті надміру, і це призводить до формування так званих акцентуйованих рис, як крайніх варіантів норми. **Акцентуація** (від лат. *accentus* — наголос) — надмірне посилення індивідуальних рис темпераменту і характеру, що підкреслює своєрідність реагування особистості на певні аспекти життєдіяльності і у разі впливу травмуючих факторів може проявитися в патологічному характері відповідних рис.

Уперше увагу на такі прояви людини звернув К.Леонгард, і результати власних спостережень та досліджень виклав у книзі «Акцентуйовані особистості». Учений окремо вирізняв акцентуації характеру особистості: демонстративна, педантична, тривожна, застряглива (та їхні комбінації) та акцентуації темпераменту — гіпертимічна, дистимічна, циклотимічна, лабільна, емотивна, екзальтована, а також екстравертовану та інтровертовану акцентуації особистості. На думку К. Леонгарда, акцентуйовані особистості дуже різноманітні, але їхні носії завжди «впадають в око», оскільки їм притаманна готовність до особливого розвитку: як до соціально схвалюваного, так і до соціально негативного. За певних обставин акцентуйовані риси можуть трансформуватися в патологічні риси особистості. Вони накладають чітко визначений відбиток на особистість. За умови їхнього надмірного виразу людина з великими труднощами прилаштовується до умов життя. Однак вони визначають своєрідність особистості, саме те, що вирізняє її на загальному тлі.

Демонстративний тип: характеризується здатністю до витискування неприємних фактів і подій, прагненням бути в центрі уваги та жадобою до визнання. Їм притаманна надмірна комунікабельність, легкість у встановленні контактів, підвищена емоційність при відсутності глибоких переживань, схильність до фантазування, артистизму, удаваності та авантюризму. Відзначаються егоцентризмом, неадекватно завищеною самооцінкою,

здібністю добре відчувати людей і пристосовуватися до них, гарно «вживаються в роль» (студент виправдовується за невиконане завдання, розповідаючи про «тяжку» хворобу близької людини, яка вимагала його і тільки його постійної присутності біля ліжка. Бо лише поряд з ним вона почувалася краще).

Педантичний тип: характеризується підвищеною ригідністю та інертністю психічних процесів, нездатністю до витискування психотравмуючих переживань, вимогливістю до себе й до оточення, до якості роботи, нерішучістю при прийнятті рішень, тенденцією до ґрунтовності, чіткості, акуратності, сумлінності, відповідальності в роботі (дисциплінований студент здатний чітко планувати своє навчання, але в разі хворобливого прояву педантичності може висувати жорсткі вимоги виконання роботи до своїх одногрупників).

Тривожний тип: характеризується лякливою, сором'язливою, переживанням власної меншовартості, невпевненістю в собі, низькою контактністю, нерішучістю, схильністю до «самозанурення», постійними сумнівами та тривалими роздумами щодо себе й своєї діяльності (студент кілька разів перевіряє виконане завдання, щоб знову впевнитися в якості його виконання або намагається відшукати кращий спосіб виконання).

Застрагливий тип: характеризується надмірною стійкістю афекту та схильністю до продукування надцінних і паранойяльних ідей, підвищеною підозрливістю, образливістю, стійкістю негативних переживань, схильністю до роздратування, честолюбством (яке супроводжується самовпевненістю), невтомністю та цілеспрямованістю в роботі (студент не може опанувати новий спосіб розв'язання завдання через те, що не може відмовитися від старого й випробуваного в попередньому навчанні).

Гіпертимічний тип: характеризується підвищеним фоном настрою в поєднанні з жагою діяльності, підвищеною балакучістю з тенденцією постійно відхилятися від теми розмови, великою рухливістю, енергійністю, оптимістичністю, високим життєвим тоном, активністю в пошуку нового. Можуть братися за багато справ і не доводити їх до кінця, ідеї не реалізуються. Надмірна веселість призводить до дратівливості, важко переносять умови жорсткої дисципліни, монотонії та самотності (особа перебуває в постійному пошуку нових точок прикладання власної енергії — знайомиться з новими людьми, записується в новий гурток, активно залучається до будь-яких справ у групі).

Дистимічний тип: характеризується зниженням основного фону настрою, слабкістю волевих зусиль, песимістичністю, за-

нижею самооцінкою, низьким рівнем контактності, небагато-слів'ям, відлюдним способом життя. Можуть виявляти сумлінність та серйозну етичну позицію в роботі (студент отримав складне завдання, не може примусити себе розпочати його виконання та пояснює це тим, що нізачо з ним не впорається і, взагалі, кому це потрібно).

Циклотимічний тип: характеризується зміною гіпертимічних і дистимічних станів. Їм властива залежність від зовнішніх подій і «зараженість» настроєм оточення (періоди підвищеної працездатності та активності, коли все горить у руках, змінюються станами знесилення та втрати інтересу до того, що діється).

Лабільний (збудливий) тип: характеризується недостатньою керованістю поведінки, імпульсивністю, гнівливістю, грубістю, похмурістю, нетерпимістю до інших, запальністю. Можуть проявляти жорстокість і піддаватися бажанням, прагненню фізичної розрядки, аж до рукоприкладства (емоція спалахує неначе факел і підпорядковує собі поведінку в певній ситуації, яку людина через цю обставину не здатна раціонально осмислювати).

Емотивний тип: характеризується чутливістю, вразливістю, глибокими емоціями, душевністю, м'якосердністю, слізливістю, гуманністю, співчутливістю, товариськістю та ретельністю в справах. На потрясіння можуть реагувати реактивною депресією, але важкість стану завжди адекватна чиннику (люди, до яких часто звертаються, щоб «поплакатися в жилетку»).

Екзальтований тип: характеризується бурхливим реагуванням на зовнішні події, легкістю впадання в захват чи відчай, захопаність чи ненависть (з такою ж легкістю переходять від одного стану до іншого), високою контактністю, говірливістю, несхильністю до самотніх роздумів. Потребують підтримки й визнання, схильні до непродуманих вчинків, піддаються навіюванню (поведінка фанів на концерті свого кумира — безтямні вигуки, ейфорія).

Акцентуації як стійкі властивості проявляються вже в дошкільному віці та стають особливо виразними в підлітків, посилюючи проблеми пубертатного періоду життя. Вони часто виступають фоном, на тлі якого розвиваються різноманітні типи особистості залежно від природних задатків особи та її соціального оточення. Наприклад, збудливо-дистимічні акцентуації особистості можуть провокувати її готовність до злочинних дій. Особистості з демонстративно-застражливою акцентуацією можуть бути неординарними, творчими та успішними в тих видах діяльності, які задовольняють їхні честолюбство та самолюбство. Залежно від ступеня сформованості акцентуєваних рис вони можуть виражати само-

бутність особистості та виступати її «сильними» сторонами або слугувати підґрунтям дезадаптивної поведінки та підґрунтям психічної патології особистості.

6.4. Здібності

Поняття про здібності ввів у науку Платон, саме завдяки йому виникло уявлення про вроджену нерівність людей з огляду на їхні здібності. Англійський філософ Ф.Бекон, визнаючи природну обдарованість, водночас вважав, що вроджені таланти подібні рослинам і потребують вирощення за допомогою занять наукою. У такий спосіб він визнавав роль виховання в розвитку та «виправленні» здібностей. Засновник емпіричного підходу до вивчення цього явища Ф. Гальтон відстоював позицію щодо спадкової передачі здібностей від батьків до дітей (у свій час його погляди оформились у окрему науку — евгеніку). Протягом тривалого часу здібності пов'язувались з особливостями будови головного мозку. Засновник френології Ф. Гальн навів склав «френологічну карту здібностей». На ній були зображені зони черепа, що відповідають прояву окремих з них (у разі наявності на них так званих «шишечок»). Наприклад, випуклість на лівій стороні лоба забезпечує дотепність, поряд на скроні — творчі здібності.

У вітчизняній психології проблема здібностей почали розглядатися спочатку в межах психотехніки. Якісно новий крок у теоретичному осмисленні проблеми здійснили С. Л. Рубінштейн, Б.М.Теплов, К. К. Платонов, В. М. Мясіщев та інші. Їхні дослідження привели до розуміння здібностей як індивідуально-психологічних якостей особистості, що визначають ступінь успішності оволодіння та виконання певної діяльності й не є тотожними системі індивідуального досвіду особи. Кожна здібність стосується певної діяльності. Поза останньою цю властивість людини не можна розпізнати, описати й охарактеризувати. Здібною до певної галузі діяльності зазвичай називають ту людину, яка: швидко оволодіває необхідними для її виконання знаннями, уміннями та навичками; легко засвоює її дії та операції; успішно задовольняє вимоги відповідної галузі практики.

Б.М. Теплов установив, що здібності розвиваються на підґрунті вроджених біологічних засад — задатків, анатоμο-фізіологічних та функціональних особливостей особи. Але вони є лише передумовою розвитку здібностей: у процесі цього розвитку вони є ви-

хідним моментом. Здібності, що розвинулися на ґрунті таких особливостей, зумовлюються, але не визначаються ними. Задатки є багатозначними, тобто можуть слугувати основою розвитку різноманітних здібностей. Характерною властивістю задатків є те, що вони впливають, але не вирішально, на процес розвитку здібностей, які формуються протягом індивідуального життя людини під час виконання різних видів діяльності та виховання. У розвитку здібностей задатки зумовлюють: по-перше, різні шляхи їхнього формування; по-друге, вплив на рівень і швидкість розвитку.

Важливою передумовою розвитку здібностей є виникнення *схильностей* — *вибіркової спрямованості особистості на виконання певної діяльності*. Тобто це сукупність стійких потреб, які спонукають людину займатися певною справою. Формування схильностей починається в ранньому дитинстві під впливом умов виховання, характеру ігрової та творчої діяльності дитини, досвіду її спілкування з дорослими. Схильності проявляються в ненасичуваній потребі в якійсь діяльності, виявляється в постійному прагненні займатися улюбленою справою, в отриманні глибокого задоволення від самого процесу цієї діяльності. Оскільки схильність до останньої пов'язана з інтересом до неї, зазначимо, що це не одне й те саме. Людина може цікавитися спортом (уболівати за улюблену команду, читати спортивні газети), але сама навіть не робить ранкової зарядки. Отже, є інтерес, але немає схильності до цієї діяльності.

За видами здібності можна розподілити на певні групи, а саме:

— загальні — індивідуальні властивості людини, що забезпечують відносну легкість і продуктивність при оволодінні та виконанні різних видів діяльності (гарна навчуваність дає можливість людині швидко та якісно засвоювати знання в різних галузях і виявляти високі практичні результати);

— спеціальні — система властивостей людини, що забезпечує досягнення високих результатів у якій-небудь окремій галузі діяльності (розвинене чуття мови забезпечує легке опанування іноземних мов).

Залежно від характеру діяльності здібності підрозділяються на:

— репродуктивні, що забезпечують високі вміння засвоювати індивідуальний досвід (можливість утримувати в пам'яті великі обсяги інформації та швидко відтворювати їх у разі необхідності);

— творчі, що забезпечують можливість вибору нового, оригінального в процесі виконання діяльності (креативність мислення забезпечує нестандартне рішення у звичній ситуації).

Узагальнену структуру здібностей людини подано на рис. 12.

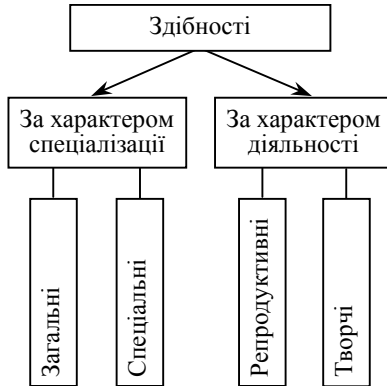


Рис. 12. Структура здібностей людини

Не існує чітких критеріїв віднесення до здібностей тих чи інших індивідуально-психологічних якостей. Але здібності та обдарованість, як більш інтегральне їх утворення, не зводяться до суми окремих якостей, а є проявом особистості в цілісності й залежать від мотивації, схильностей, інтересів. За визначенням Б. М. Теплова, **обдарованість** — це якісно своєрідне поєднання здібностей людини, що забезпечує успішність виконання певної діяльності.

Зазвичай вирізняють три види обдарованості:

- 1) загальну (або розумову), яка містить у своїй структурі загальні здібності;
- 2) спеціальну, пов'язану зі спеціальними здібностями, яка проявляється в конкретній діяльності.
- 3) творчу, що виявляється у здатності нестандартно вирішувати завдання (див. рис. 13).

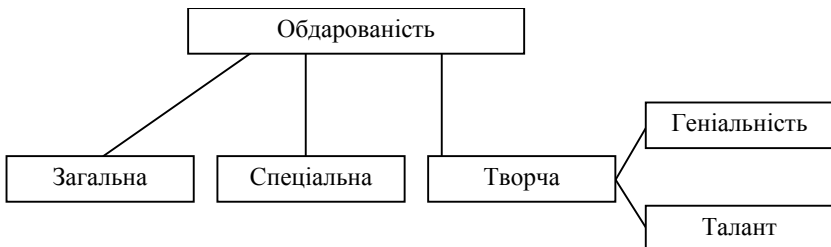


Рис. 13. Рівні прояву обдарованості

Про наявність обдарованості в людини можна судити за проявом певних психологічних якостей, а саме: поєднання яскравої уяви з можливістю помічати деталі за умови об'єктивної перевірки ідей; здібність до нестандартного сприймання; інтуїція, винахідливість; дивергентне мислення, його конкретність; цікавість; мужність, сміливість; естетична чутливість.

Високий рівень розвитку творчої обдарованості називають **талантом**. Інколи його вважають синонімом обдарованості, але частіше поняттям «талант» визначається актуальний рівень розвитку обдарованості, яка втілюється у високому рівні творчої діяльності, що має реальні результати та спрямовується потребою до творчості. Б. М. Теплов уважав, що талант є багатограним. Це підтверджується прикладами відомих людей (М. Лермонтов непогано малював, Ф. Шаляпін створював ескізи до театральних костюмів), але назвати їх видатними художниками ніхто ще не наважився. Варто лише підкреслити, що талановита в якомусь виді творчості людина може не бути позбавленою інших здібностей, але не більше того.

Ще з часів І. Канта як вищий ступінь обдарованості, творчих проявів людини, що виражаються в продукті, який має історичне значення для життя суспільства, науки, культури, розглядається **геніальність**. Як зазначав О. В. Лібін, спробувати зрозуміти унікальність генія — це те саме, що спробувати зрозуміти неповторність людської індивідуальності. Геній — це не тільки «обдарованість рівня таланту». Геніальність можна зрозуміти лише після звернення до інтегрального аналізу його носія — індивідуальності тієї людини, яку вважають генієм. Для прояву та розвитку обдарованості (таланту, генія) потрібні висока працездатність, самовіддача людини, стійка мотивація (спрямованість особистості), володіння знаннями та вміннями в спеціальній галузі діяльності. Ф. Хойл у своїй книзі «Чорне яблуко» писав, що геній — це не біологічне явище. Дитина не може народитися геніальною. Щоб стати генієм, потрібно наполегливо вчитися.

Дослідження показали, що найбільш талановитими є ті особистості, які не задовольняються актуальними результатами своєї діяльності, здатні до саморозвитку, під впливом нових умов не втомно займаються самоосвітою, перебудовують спосіб свого мислення.

Отже, якщо в людини наявні певні задатки, то можна сподіватися на певну практичну реалізацію їх у майбутньому. Але не слід розраховувати на суто автоматичний їх прояв, на при-

родне визрівання. Для їх реалізації потрібні умови, відповідні зовнішні обставити та власна активність особи. Лише біологічних умов для розвитку видатних здібностей недостатньо. Широко відомі факти про те, що майже із 60-ти композиторів Бахів більше 20-ти були видатними, але генієм визнано лише Йогана Себастьяна, з усіх братів Толстих видатним став лише Лев Миколайович, з 14-ти (а за деякими свідченнями — 17) братів і сестер Менделєєвих геніальним визнано лише Дмитра Івановича, а з 3-х братів Павлових — лише Івана Петровича. Важливим є ранній досвід, раннє включення дитини в специфічну діяльність, яка обумовлюватиме розвиток здібностей на тлі наявних задатків. Наприклад, В. Моцарт дуже рано отримав музичну освіту, О. Пушкіна вірші оточували з раннього дитинства, ця атмосфера панувала потім і в Ліцеї. Наявність у дитини певних уроджених властивостей не обов'язково говорить про спеціалізацію її здібностей. Адже деякі загальні можуть спонукати розвиток дуже широкого кола якостей людини. Наприклад, Д. Шостакович у дитинстві любив складати з кубиків дуже складні та незвичні споруди. Йому пророкували майбутнє архітектора. Але схильність до комбінаторики знайшла своє втілення в музиці (до речі, мама досить рано навчила його музичній грамоті, і з раннього дитинства він чув за стіною музику свого сусіда — відомого віолончеліста).

Сучасна генетика робить спроби встановити можливість передачі в спадок задатків. Спеціаліст у цій галузі Ф. Малиновський розробив градацію «легкості передачі задатків». Він зазначає, що легше передаються в спадок задатки до математики, гірше — до музики, і ще гірше — до літературної творчості. Свій погляд він обґрунтовує тим фактом, що для передачі задатків до музики, а надто до літератури потрібна комбінація значно більшої кількості якостей психіки.

На думку С. Л. Рубінштейна, розвиток здібностей у сукупності з задатками здійснюється у вигляді спіралі. Реалізація задатків, які надають здібності одного рівня розвитку, відкриває нові шляхи для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня і т. д. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, які відкриває реалізація наявних. Здібності людини є внутрішніми умовами її розвитку, що формуються в сукупності з задатками під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Розгляд питань, що стосуються здібностей людини, буде неповним без висвітлення проблеми *інтелекту*. Серед чис-

ленних поглядів на його сутність є такі, які розглядають інтелект як загальні розумові здібності особи, властивості особистості, що дозволяють вирішувати проблеми та адаптуватися до різноманітних обставин життя. С. Л. Рубінштейн розглядав його як тип поведінки людини — «розумна поведінка», ядром якої є здатність людини виділити в ситуації суттєві властивості та здійснювати поведінку відповідно до них. З цього випливає виділення двох основних компонентів: здібність пізнавати оточуюче середовище та спосіб регуляції поведінки на основі цього пізнання. Інтелект є складним і багаторівневим психічним явищем, **структуру** якого утворюють чотири блоки: пізнання, оцінки ситуації, прийняття рішень та регуляції поведінки. Схематично зазначену структуру можна подати в такий спосіб (рис. 14).

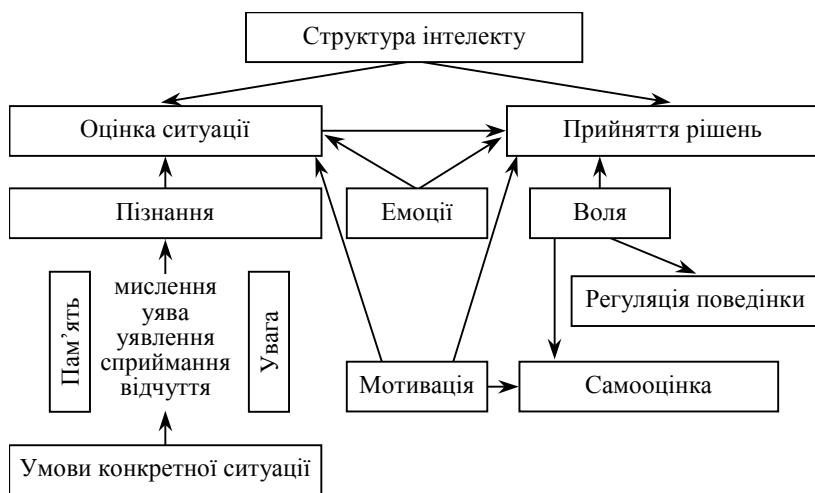


Рис. 14. Структура інтелекту

Французький психолог Ж. Піаже вважав, що найважливішою **функцією** інтелекту є взаємодія із середовищем через **адаптацію** до нього, тобто вміння орієнтуватися в умовах та будувати власну поведінку відповідно до цього. Адаптація може бути двох видів: у формі **асиміляції** — пристосування ситуації до можливостей людини (студент може створювати зручні для себе навчальні умови, наприклад, використовуючи прийнятні джерела інформації) та у формі **акомодациї** — пристосування людини до динамі-

чної ситуації завдяки перебудові її індивідуального стилю розумової діяльності (студент може виробити нову навчальну стратегію в разі недостатньої ефективності звичної, що перестала бути достатньо продуктивною).

Створивши «Шкалу розумового розвитку», А. Біне та Т.Симон з метою диференціації обстежуваних осіб почали використовувати термін «розумовий вік». У 1912 р. В. Штерн обґрунтував недоліки процедури розрахунку розумового віку й запропонував поняття «коефіцієнта інтелекту» (Intelligens quotient, IQ) кількісного показника рівня інтелектуального розвитку, який вимірюється за допомогою тестів інтелекту та формули:

$$IQ = \frac{\text{Розумовий вік}}{\text{Хронологічний вік}} \cdot 100.$$

Виділяють різні **види** інтелекту. **Вербальний інтелект** є інтегральним утворенням, функціонування якого здійснюється в словесно-логічній формі, переважно з опорою на знання. Так, студент досліджує складну теоретичну проблему, використовуючи індивідуальний аналітико-синтетичний апарат свого мислення, понятійний апарат певної науки. **Невербальний інтелект** є інтегральним утворенням, функціонування якого здійснюється в наочно-дійовій формі переважно з опорою на зорові образи та просторові уявлення. Наприклад, для розв'язання задачі студент може попередньо створити матеріальну модель досліджуваного питання й на її основі встановлювати зв'язки між елементами, визначати їхній зміст тощо, тобто задіяти потенціал власного невербального інтелекту. Соціальний (емоційний) інтелект — сукупність здібностей, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих людей з метою управління мисленням та поведінкою. Особи з високим ступенем розвитку соціального інтелекту є високо адаптованими в соціумі, емоційно компетентними, тобто володіють досвідом, що дозволяє їм приймати адекватні рішення й діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Також виокремлюють **теоретичний і практичний інтелект**.

Серед інтелектуальних властивостей особистості виділяють такі: — *швидкість мисленневих процесів*, що визначає термін створення інтелектуального продукту (важливо, коли мислення включене в конкретну практичну діяльність, яка вимагає невідкладного прийняття нестандартних рішень у складних умовах);

— *глибина мислення*, що є здатністю враховувати всі відомі й необхідні дані, запропоновані в умовах задачі, і зв'язки між ними (сприяє аналізу, порівнянню, знаходженню суттєвих зв'язків у разі всебічного аналізу певного явища);

— *гнучкість мислення*, що полягає в здатності переходити від одного мисленевого акту до іншого (студент може відмовитися від неконструктивної думки та перейти до аналізу іншої); протилежною властивістю є ригідність, інертність.

— *стратегічність мислення*, що передбачає вибір адекватних способів розв'язування задачі та відповідних умов (коли особа не може отримати результат, використовуючи засоби математики, вона може застосувати алгебраїчний інструментарій);

— *імпульсивність* — *обережність мислення*, що характеризується схильністю особи приймати рішення різного ступеня ризикованості (творче вирішення питання зазвичай потребує певного ризику, бо нове є певною мірою незвичним);

— *самостійність мислення*, що сприяє виникненню оригінальних задумів і нових підходів у різних галузях науки, мистецтва тощо (студент може запропонувати власну концепцію організації навчання з урахуванням існуючого досвіду та результатів аналізу актуального навчального процесу в певному вузі);

— *рефлексивність мислення*, що проявляється в усвідомленні, аналізі, корекції власних дій, передбаченні, прогнозуванні тощо (у разі рефлексії студент може побачити та зрозуміти власні помилки й виправити їх);

— *критичність мислення*, що виявляється в здатності оцінювати предмети й явища, критично ставитися до гіпотез, концепцій тощо (студент не вірить «на слово» викладачеві та намагається створити власну логічну і несуперечливу картину явища);

— *широта мислення*, що проявляється в здатності бачити проблему з різних кутів зору, у взаємозв'язку з іншими явищами (при вирішенні питання індивідуалізації навчання зважати не лише на індивідуальні відмінності студента, а й на можливість викладача задовольнити їх);

Інтелект і всі інші здібності виступають важливими елементами психіки людини, що забезпечують перебіг її психічного життя.

6.5. Мотивація

Суб'єктивне реагування людини на вплив біосоціального середовища висвітлює проблему активності особистості, її джерел,

характеру та спрямування. У зв'язку з цим важливо відповісти на питання про те, що спонукає людину ставити перед собою різноманітні цілі та домагатися їх реалізації, а отже, зазирнути в її мотиваційну сферу. Йдеться про явище, що визначає причини поведінки та діяльності особи. Більшість дій має цільовий характер. Наприклад, людина опановує професію, знаходить роботу, створює сім'ю, кривдить ближнього, тобто здійснює певні вчинки. Щоб зрозуміти та пояснити, їх важливо визначити, чим вона керувалась. Отже, людина діє тому, що поставила перед собою якусь конкретну мету (покращити своє життя, досягти успіху в навчанні, подолати власні недоліки, забезпечити собі майбутній добробут). Але не кожна мета, що виникає, стає тим, що підштовхує її до дії. Лише та ціль, яка є для людини привабливою, може протягом певного періоду життя спрямовувати її психічну активність. З'являється досить сильна внутрішня потреба в дії, виникає могутня спонукка діяти.

Основу мотиваційної сфери людини становлять потреби на тлі яких формуються мотиви поведінки та діяльності людини. **Потреби** — це сутнісні динамічні психічні сили, що проявляються у вигляді стану внутрішнього напруження, який спонукає індивіда до цілеспрямованої активності для задоволення життєво важливих функцій самозбереження, біологічного та особистісного саморозвитку. Тобто під потребами розуміють: стани відхилення від внутрішньої рівноваги, гомеостазу, які активізують які механізми відновлення; порушення балансу базових потреб, що призводить до появи нових потреб; прагнення до уникнення рівноваги, до напруження, яке стимулює активність.

П. В. Симонов виділяє біологічні, соціальні та ідеальні потреби пізнання, кожна з яких, у свою чергу, поділяється на потреби збереження (нестатку) та розвитку (зростання) як відображення процесів саморуху. У соціальних й ідеальних розрізняють потреби «для себе» та «для інших». Особливе місце вони посідають в озброєності засобами та способами задоволення потреби взагалі і зокрема, в подоланні перешкод для досягнення цілей. На підґрунті останніх формуються воля та характер особистості. Також вирізняються вищі та нижчі потреби, відмінність між ними полягає в тому, що перші виникають пізніше в онтогенезі, суб'єктивно сприймаються як менш важливі для виживання й тому їх задоволення може регулюватися в часі.

Потреби, як динамічно-активні стани людини, мають певні властивості (табл. 5):

Потреба, опосередкована процесом мотивації, виявляє себе у формі мотиву поведінки. Якщо потреба — це нестаток суб'єкта в чомусь конкретному, то мотив є обґрунтуванням рішення задовольнити зазначену потребу. Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні певною мірою суб'єктивної та об'єктивної сторін потреби й дії, спрямованої на її задоволення. Так народжується мотив як внутрішня психологічна активність, що організовує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби.

Цікава концепція ієрархії розвитку потреб представлена в працях А.Маслоу, який розглядає поведінку не з позиції «гомеостазу», а з позиції постійного процесу знаходження та підтвердження свого потенційного та дійсного призначення в житті. Він уважав, що кожна людина прагне до свого максимального розквіту, діючи в щонайбільшій відповідності до своїх можливостей та домагань.

Таблиця 5

Властивості потреб						
Пасивно-активний характер		Суб'єктивно-об'єктивний характер		Суспільно-особистісний характер		Предметність
Пасивний бік	Активний бік	Суб'єктивний бік	Об'єктивний бік	Суспільний бік	Особистісний бік	Виявляє конкретний зміст потреби (те, у чому виявляється нестаток)

Особа відрізняється наявністю індивідуальних потреб, зумовлених особливостями її власної життєдіяльності
Належність до спільноти є важливою детермінантою мотиваційної сфери особистості
Об'єкт нестатку, потреби Ситуація, що сприяє чи завважає задоволенню Засоби, можливості задоволення Значущість задоволення потреби і зусилля, необхідного для її задоволення
Конкретний нестаток, потреба Суб'єктивний фон потреби Суб'єктивні засоби задоволення потреб Значущість задоволення потреби і зусилля, необхідного для її задоволення
Детермінанте активності, спрямовану на усунення дефіциту
Задляються умовами біосоціального існування, пов'язані з виникненням дефіциту в нормальній життєдіяльності

Автор запропонував класифікувати потреби за принципом групування їхньої схожості та пріоритету їхньої актуалізації за ієрархічними рівнями від вищого (потреби зростання 3, 4, 5 рівні) до нижчих (базові потреби, або потреби нестатку — 1, 2, рівні):

5. Потреба в самоактуалізації: у реалізації власних можливостей та здібностей, у розумінні та осмисленні;

4. Потреба в повазі, самоповазі: досягненні, визнанні, схваленні;

3. Потреба в соціальних контактах: любові, ніжності, почутті ідентифікації, почутті соціального приєднання;

2. Потреба в безпеці: захисті від болю, страху, гніву, невлаштованості;

1. Фізіологічні потреби: голод, спрага, сексуальні потреби тощо (тією мірою, якою вони потрібні для підтримання нормальної життєдіяльності).

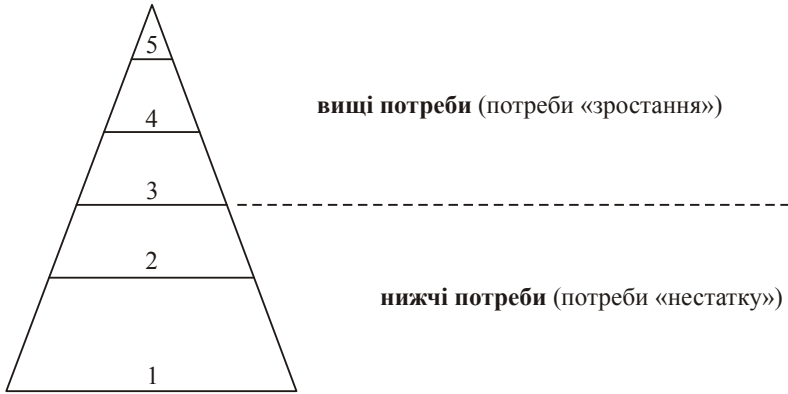


Рис. 15. Піраміда потреб (за А. Маслоу)

Головний закон ієрархії потреб полягає в тому, що вищі потреби виникають лише тоді, коли достатньо насичені нижчі («насичення» повинно мати достатньо тривалий та інтенсивний характер). Це означає, що формування потреб як окремої людини, так і соціальних груп і навіть суспільства загалом, відбувається послідовно та закономірно: стійка потреба більш високого порядку виникає лише на основі повністю задоволеної потреби попереднього щабля. Якщо суспільство, соціальна група або конкретна особа не відчують себе в достатній безпеці, то навряд у них формуватимуться потреби в осмисленні себе, власних ціннісних орієнтацій, сенсу життя. Вищі потреби в онтогенезі виникають пізніше, оскільки вони є менш важливими для виживання, їх задоволення легше відсунути на певний час, суб'єктивно вони сприймаються як не такі нагальні. Незважаючи на це, слід зазначити, що задоволення вищих потреб впливає на збільшення тривалості життя, покращення здоров'я. Життєдіяльність на рівні задоволення вищих потреб частіше приводить до переживання щастя. Тимчасове незадоволення нижчих потреб не обов'язково перериває (хоч і суттєво впливає) процес самоактуалізації — найбільш повної та вільної реалізації особистістю своїх можливостей і здібностей людини. Термін «самоактуалізація» було введено К. Гольдштейном у розумінні вродженої тенденції до безперервного розгортання необмеженого творчого потенціалу особистості в різноманітних сферах її життєдіяльності, тенденції максимізувати таланти та обдарування. А. Маслоу розглядав потребу в самоактуалізації як природну та необхідну, власне людську по-

требу, яка надає індивідуальному життю яскраву спрямованість і життєвий сенс, а також укріплює віру в себе та додає сили вистояти серед негараздів життя. Самоактуалізація — це завжди реальні вчинки, в яких проявляється активність та відповідальність особистості, її здатність до своєчасного та оптимального життєвого вибору. Самоактуалізація ототожнюється з такими особистісними проявами, як самовіддача, самовираження, самоствердження, вільне саморозкриття. Кожна реалізована можливість розгортання життєвих задумів, планів, програм породжує нові ідеальні моделі потрібного майбутнього й виводить особистість на новий виток розвитку, перетворює та оновлює її життєвий світ.

Багато психологів вважають однією з найбільш важливих сторін особистості людини, яка характеризує мотиваційну сферу, її спрямованість і визначають останню як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, а це є одним з важливих регуляторів поведінки, а також визначає домінантні ставлення особистості. Спрямованість реалізується за допомогою внутрішньої, суб'єктивної активності, яка вибірково виділяє смислову єдність поведінки особистості, що є протидією випадковим обставинам. В основі смислової єдності лежать системи найбільш важливих цільових програм особистості, що є інтегральною функцією потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, світогляду, схильностей, інтересів, смаків, поглядів, бажань та інших явищ психічного життя. Таке розмаїття змісту спрямованості відображається в тих визначеннях, які дають їй різні психологи. Як складова частина характеру вона розглянута М.Д. Левітовим; як узагальнене ставлення особистості або стійкий домінуючий мотив — Н. В. Кузьміною; як загальний центр розвитку особистості, що включає ціннісні орієнтації, життєву спрямованість, мотивацію поведінки, систему ставлень, взаємопроникнення смислу та значення, динаміку установки, моральну позицію особистості — Б. Г. Ананьєвим; А. В. Петровський розглядає її як сукупність стійких домінантних мотивів, що орієнтують діяльність особистості та є відносно незалежними від наявних ситуацій. Спрямованість, на його думку, характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини.

У структурі спрямованості К.Платонов виокремлює низку компонентів:

— потяги (переживання невизначеної, недиференційованої, слабо усвідомленої потреби (частіше біологічної). Наприклад,

прояв статевого потягу до конкретної людини може тривалий час визначати поведінку особи);

— бажання (переживання, що виникають у разі усвідомлення необхідності певного об'єкта. Наприклад, бажання отримати певну відмітку за складений іспит є зрозумілою мотивацією навчальної діяльності);

— намір (результат чітко усвідомленої потреби та умов, необхідних для її реалізації; засобів, які необхідно залучити для цього. Наприклад, якщо студент отримав незадовільну оцінку на семінарі, у нього може виникнути намір наступного разу підготуватися краще або в інший спосіб виправити актуальну оцінку. Але наявний намір однозначно не визначає характер його поведінки);

— інтерес (емоційно підкріплене спрямування на певний об'єкт, що має пізнавальний характер та є проявом пізнавальної потреби. Наприклад, інтерес до майбутньої професійної діяльності спонукає студента здобувати потрібний для її реалізації досвід);

— схильність (реалізація інтересу в конкретній діяльності. Наприклад, схильність особи до музики за умови наявності завдань до гри на певному музичному інструменті може слугувати вагомим підґрунтям для розвитку відповідних здібностей);

— ідеал (кінцева мета індивідуальних прагнень, що виступає у вигляді конкретних образів, уявлень особи про те, на кого вона хоче бути схожою. Наприклад, у підлітковому віці хлопчики часто бачать себе сильними та мужніми, а дівчатка — чарівними принцесами);

— світогляд (система поглядів, уявлень особи про світ, його закономірності, загальне ставлення до дійсності, життєві цілі. Наприклад, залежно від світоглядних позицій людина може щиро вірувати в існування Бога або бути атеїстом);

— переконання (система знань, підкріплених почуттями, завдяки чому досягається узгодженість ідеалів та активності особи, її готовності реалізувати власні цілі. Проявляється в ставленні до явищ дійсності, які мають особливе індивідуальне значення для людини. Наприклад, переконання в тому, що паління шкодить здоров'ю, дає можливість людині уникнути шкідливої звички).

За домінуючою в поведінці та діяльності людини мотивацією розрізняють три види спрямованості: *на взаємодію, на завдання (ділова спрямованість), на себе (особиста)*.

Спрямованість на взаємодію спостерігається тоді, коли вчинки людини визначаються потребою в спілкуванні, прагненням підтримувати добрі стосунки з іншими людьми. Особа внаслідок

цього проявляє стійкий інтерес до спільної діяльності, хоч її фактичний внесок у виконання завдання може бути незначним. *Спрямованість на завдання* відображає перевагу мотивів, які породжуються діяльністю, а саме: інтерес до процесу, прагнення до опанування нових вмінь та навичок. У такому разі людина орієнтується на співпрацю, домагається найбільшої продуктивності діяльності — власної та інших людей, намагається обґрунтовано довести свій погляд, який вважає корисним для виконання завдання. *Спрямованість на себе* характеризується перевагою мотивів досягнення особистого добробуту, прагненням підтвердити особисту першість та престиж. З огляду на це людина частіше зайнята собою, своїми почуттями, переживаннями, мало реагує на потреби оточення, проявляє байдужість до інших людей, своїх обов'язків, у праці перш за все бачить можливість задовольнити свої прагнення, незалежно від інтересів інших.

Сутність спрямованості пов'язується не стільки з тим, що людина хоче, скільки з тим, чому вона це хоче, тобто з усвідомленими та неусвідомленими мотивами її поведінки. Сенс, який людина вкладає у власну діяльність, визначається її внутрішніми цінностями. Іншими словами, мотив є спонукою до діяльності окремої людини, яка її виконує. *Мотив* (від лат. *moveo* — рухаю) — це суб'єктна активність особистості у формі спонукальної причини до досягнення певних (життєвих чи ситуаційно значущих) потреб і цілей. Мотив зароджується на основі первинних (природних) і вторинних (матеріальних і духовних) потреб особистості та формує цілі її діяльності або вчинків, розкриваючи їхній смисл. Усвідомлені мотиви розвиваються в процесі самоактуалізації, у разі розширення кола діяльності, створення матеріальних і духовних цінностей, зміни соціального статусу особистості, набуття досвіду подолання проблемних ситуацій (наприклад, дію у певний спосіб, тому що хочу отримати гарну роботу). Мотиви поведінки можуть і не усвідомлюватися, але виконувати свою спонукальну та спрямовувальну функції, що проявляється в тому, що особа не розуміє істинної причини власної поведінки. Відмінною ознакою мотиву є його динамічний, предметний характер, який обумовлюється змінами потреб, цілей і ситуацій прояву активності особистістю. За Х.Хекхаузенем, мотив — це значущість, яку суб'єкт приписує наслідкам від очікуваних результатів і наслідків власних дій або тих, що передбачаються.

Одна й та сама діяльність може спричинюватися різними мотивами. Студент може старанно навчатися тому, що або хоче бути обізнаним у певній галузі, або не хоче мати неприємностей з

батьками чи деканатом. Будь-який акт поведінки здебільшого спонукають декілька мотивів, які перебувають у певній субординації — одні відіграють провідну роль і підпорядковують собі інші. Їх співвідношення утворює систему мотивації даного акту поведінки. Але виконання діяльності можливе за умови виокремлення провідного мотиву, який, власне, є найбільш точною відповіддю на питання «навіщо я щось роблю?»

Мотив є динамічним явищем, що змінюється, підпадаючи під вплив тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості з одного боку, а також у зовнішніх обставинах її життєдіяльності — з іншого. Він має складний індивідуальний характер. Наприклад, підлітки, використовують атрибути своєї субкультури, керуючись мотивом «бути як всі», а в юнаків така поведінка скоріше зумовлюватиметься дією мотиву «бути індивідуально своєрідним».

А. Маслоу описав ієрархію мотивів людини, виокремивши три групи останніх:

1. Мотиви, породжувані внутрішніми протиріччями. Вони закладені в успадкованих біологічних потенціалах (конституція тіла, органічні потреби, тип НС, будова й функції кори головного мозку). Мотиви цієї групи носять ситуативний характер і потребують активності особи «тут і зараз». Саме тому голодній людині мало допомагають згадки про те, що вона їла колись раніше. Її активність спрямовується на подолання голоду найближчим часом.

2. Мотиви, породжувані соціальними факторами. Їх джерелом є соціогенні потреби, сформовані та виховані певним середовищем, самою особою та її діяльністю, спілкуванням з іншими людьми. А. Маслоу вважав, що вони є результатом закріплення в психіці людини зовнішніх протиріч, що виявляються в природному та соціальному середовищі (умов життєдіяльності, вплив суспільних цінностей, традицій тощо).

3. Мотиви, що виникають у процесі взаємодії із середовищем, іншими людьми, коли зіштовхуються внутрішні й зовнішні протиріччя, що розв'язуються лише в умовах даної взаємодії. Йдеться про обставини, коли стикаються потреби людини, обумовлені її біологією, та її соціальні потреби.

Існують різноманітні класифікації мотивів за видами. Далі подається узагальнена схема, у якій здійснено спробу їх об'єднати (рис. 16).

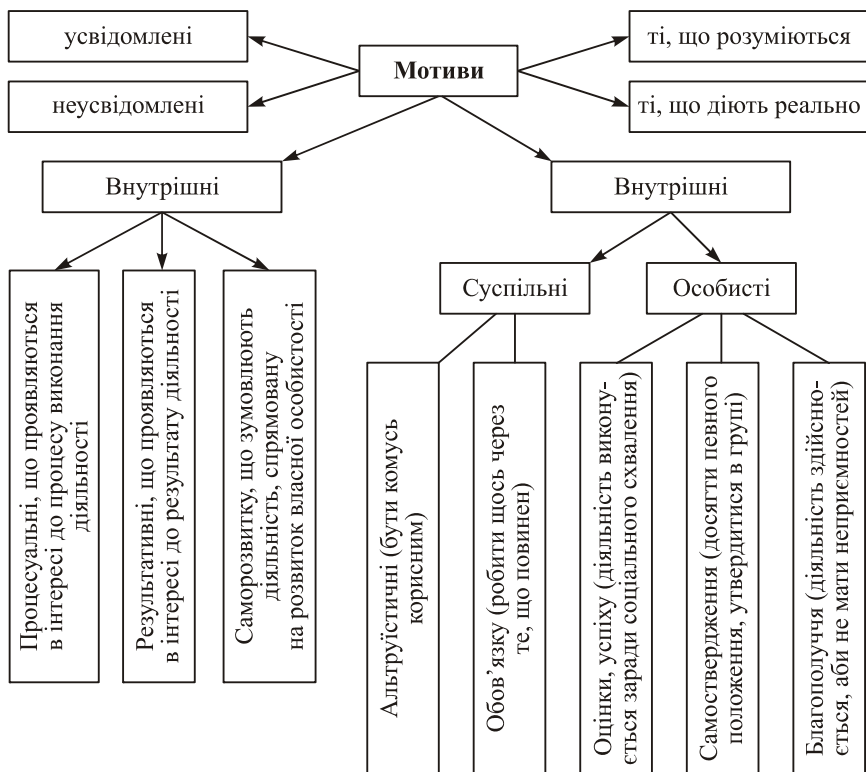


Рис. 16. Види мотивів

Залежно від змісту та психологічної сутності діючих мотивів можна виявити різні форми мотивації діяльності й поведінки людини. С. Л. Рубінштейн описав два шляхи формування мотивації в навчанні. Перший з них отримав умовну назву «зверху вниз». Його зміст полягає в тому, що особа засвоює спонукання, цілі, ідеали, зміст спрямованості, які подаються в «готовому вигляді» і які, на думку вчителя, повинні в нього сформуватися. Сам суб'єкт повинен поступово перетворити із зовнішніх (ті, що розуміються) на внутрішні (ті, що приймаються й реально діють). У ситуації реального навчання учень спостерігає ставлення вчителя до певного об'єкта, як до особливої цінності, переймає цей погляд і привласнює його. Іншими словами, якщо учень сприймає зацікавлене ставлення вчителя до власного предмета, у нього може сформуватися відповідне ставлення до змісту навчальної дисципліни й мотивом навчання стає інтерес. Другий шлях формування

мотивації навчання отримав умовну назву «знизу догори», який полягає в створенні об'єктивних умов реалізації діяльності учнів, які приводитимуть до формування в них певної мотивації. Спираючись на наявну потребу учнів в отриманні досвіду, учитель організовує навчання в такий спосіб, щоб воно викликало в них позитивні емоції (радість, задоволення) і, врешті-решт, спричиняло появу нових стійких мотивів діяльності (інтерес).

Мотив може реалізуватися в низці психологічних змінних: інтересах, прагненнях, переконаннях і настановах. Під *інтересами* розуміються мотиви, у яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Іншими словами — це інтелектуальна вибірковість, що супроводжується позитивно-емоційним ставленням особи. Кількісними характеристиками інтересів виступають їх широта, глибина та стійкість. *Широта інтересів* визначається кількістю об'єктів, сфер дійсності, які мають для особи стійку значущість. Вона є необхідною, але недостатньою умовою гармонійного розвитку особистості. *Глибина інтересів* показує ступінь проникнення особистості у зміст пізанованого об'єкта. Іноді глибина інтересів негативно корелює з їхньою широтою, і тоді про людину кажуть, що вона має уявлення про все потроху. Поверхові знання в різноманітних галузях призводять до дилетантства. *Стійкість* інтересів виражається в тривалості збереження відносно інтенсивного інтересу, відповідності основним потребам особистості. Зазвичай вони стають істотними рисами її психології.

Прагненнями є мотиви, в яких виявляються потреби особистості в умовах спеціально організованої її діяльності. Так, студенти можуть прагнути закінчити університет, приступити до роботи за фахом. Іноді — залежно від змісту цілі та ступеня її усвідомленості — прагнення може набувати вигляду потягу (діяльність спричиняє неясний емоційний порив, незадоволення існуючим станом речей) чи бажання (діяльність викликає більш чи менш чітке усвідомлення цілі). Поведінка, орієнтована на досягнення мети, визначається співвідношенням двох тенденцій — прагнення до успіху та уникнення невдачі. Тенденція *прагнення до успіху* залежить від трьох змінних: мотиву, суб'єктивної вірогідності досягнення успіху та його привабливості в даній ситуації. Мотив прагнення успіху виступає як стійка диспозиція (готовність суб'єкта до певної поведінки, до виконання дій у певний спосіб) особистості переживати гордість і задоволення при досягненні успіху. Тенденція *уникнення невдачі* залежить від двох змінних: мотиву уникнення невдачі та її непривабливості в певній

ситуації. Переважання тієї чи іншої мотиваційної тенденції завжди зумовлене вибором ступеня складності завдання. Якщо людина орієнтована на уникнення невдачі, вона надає перевагу більш легким завданням (їх вибір вже гарантує успіх) або дуже важким (невдача із вирішенням надскладних завдань не дає приводу сорому та почуття приниження). Люди, що переживають мотив прагнення до успіху, схильні вибирати завдання середнього рівня складності.

Переконання становлять основу соціогенних мотивів і втілюють усвідомлені потреби особистості діяти відповідно до власної внутрішньої позиції, поглядів, принципів. Основою таких потреб виступає сукупність знань про природу, суспільство та людину. Йдеться про світогляд, який є свідомим ставленням до світу, яке охоплює й знання, і оцінку, і дії в їхній єдності. Світогляд і пов'язані з ним переконання мають складну психологічну структуру, яка складається з трьох компонентів: когнітивний (знання), емоційний (ставлення), поведінковий (воля). Інколи переконання ототожнюються зі знаннями.

Насправді останніх недостатньо для формування переконань, що яскраво виявляється в експерименті, у якому створювалась «ситуація вільного вибору». Більшість учнів відповіла стверджувально на питання стосовно того, чи потрібно виконувати домашні завдання, пояснивши, чому це необхідно робити. Далі їм повідомили, що наступного дня з жодного предмета опитування не буде. Виявилось, що одні виконали завдання з усіх предметів, другі — лише з певних предметів, інші — зовсім нічого не вивчили. Значення емоційного компонента переконань відображається у вислові: «Ідеї, що стали переконаннями, — це тенети, які ти не можеш розірвати, доки не розірвеш свого серця». Але недостатньо знань, які пройшли крізь емоційну сферу, необхідно ще й навчити людину їх реалізовувати.

Настановлення — це стійка схильність індивіда до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба, тобто йдеться про готовність людини діяти певним чином у конкретних ситуаціях. Вона відображає стан особистості, який виникає на основі взаємодії потреб і відповідної ситуації їх задоволення, забезпечує легкість, майже автоматичність і цілеспрямованість особистості. Наставови щодо різноманітних факторів суспільного життя можуть бути як позитивними (школяр виконує вказівки вчителя, пов'язані із засвоєнням знань і норм поведінки, визначається позитивним ставленням його до вчителя) і негативними, що мають характер упередження (етніч-

ний стереотип, який опосередковує ставлення до представників кавказьких національностей як до войовничих, сексуально агресивних тощо).

У змісті й характері мотивів розкривається сенс, який мають для людини її власні дії та вчинки, їхнє життєве значення для неї. Як зазначав О. М. Леонтьєв: «Питання про сенс є завжди питанням про мотив». С. Л. Рубінштейн також наголошував на тому, що будь-яка свідома дія людини виходить з мотиву, зі спонукального переживання чогось значущого, що розкриває її сенс для даної особи, тобто її внутрішній психологічний зміст.

Процес саморозкриття тісно пов'язаний із процесом пошуку сенсу життя. *Сенс життя* є цілісним уявленням людини про власне призначення, вищу ціль, фундаментальні засади власного буття, про життєво необхідні та суттєво значимі цілі. У своїй книзі «Человек в поисках смысла» В. Франкл розглядає прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу життя як вроджену мотиваційну тенденцію, яка притаманна всім людям і є основною рушійною силою поведінки та розвитку особистості. Учений намічає можливі шляхи, йдучи якими, людина може зробити своє життя осмисленим:

1) за допомогою того, що ми даємо життю самі (творча робота);

2) за допомогою того, що ми беремо від світу (переживання цінностей);

3) за допомогою позиції, що ми займаємо стосовно долі, яку не можемо змінити.

Відповідно до цього виділяють три групи цінностей: цінності творчості, що реалізуються в продуктах творчої діяльності; цінності переживання, які проявляються в нашій чуттєвості до явищ довкілля; цінності відношення, що проявляються у ставленні людини до факторів, які обмежують її життя. У зв'язку з цим слід виділити ще одну складову спрямованості особистості — *ціннісні орієнтації* — *спрямованість інтересів та потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей*, схильність надавати перевагу певним цінностям у різноманітних життєвих ситуаціях, спосіб диференціації життєвих об'єктів та явищ за їхньою значущістю для особистості. Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості та є основою її ставлень до оточуючого середовища, інших людей, самої себе, а також слугує підґрунтям її світогляду та ядром мотивації життєвої активності, що, зрештою, визначає концепцію життя особистості. Цінність наявності зручних умов життєдіяльності,

наприклад, визначатиме поведінку особи, спрямовану на забезпечення останніх, а цінність отримання оригінального результату забезпечуватиме розгортання пошукової активності особи. Як важливий елемент структури особистості ціннісні орієнтації діють на рівні свідомості, а також на рівні несвідомих процесів. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціалізації, засвоєння системи суспільних цінностей. Велике значення при цьому мають особливості соціального середовища, характер суспільних цінностей, що домінують у референтних групах. Розвинуті ціннісні орієнтації є показником зрілості особистості, у разі їхньої недорозвиненості йдеться про інфантильність останньої. Стійкість та несуперечливий характер ціннісних орієнтацій визначає цільність і гармонійність особистості, активність у досягненні цілей, вірність моральним принципам. В іншому випадку йдеться не лише про протилежні якості особистості, а й про джерело можливих внутрішніх конфліктів особистості.

Система відношень особистості виявляється й у *позиції* — ставленні до певного явища або речі, їх оцінці, що ґрунтуються на власному досвіді особи, моральних принципах, переконання тощо. Від інших видів ставлень позиція відрізняється тим, що вона не просто дає оцінку речам і явищам, а демонструє положення, яке займає особистість стосовно них, показує форму та ступінь участі або неучасті в оцінених у такий спосіб подіях, характер виконання людиною соціальних ролей. Наприклад, викладач може мати принципову особистісну позицію щодо негативного оцінювання списаних студентами робіт і впроваджувати її в педагогічному спілкуванні. Але в разі непослідовної поведінки викладача у зазначеному напрямі йтиметься лише про декларацію позиції, а не про її реальний вияв.

Отже, описані психічні властивості є усталеними ознаками особистості людини, які визначають її індивідуальну неповторність. Кожна з них є своєрідним аспектом прояву психічного життя людини, що має власний зміст, розвивається за притаманними їй законами та специфічним чином визначає особливості поведінки й діяльності особи.



Завдання для самоконтролю

1. Розподіліть отримані при вивченні розділу знання за категоріями «важливо для загального розвитку», «важливо для мене особисто», «цікаво, але неможливо застосувати», «не важливо», «не цікаво».

2. Коротко викладіть свою думку (текст до 300 слів) стосовно того, що є біологічними основами прояву обраної вами для аналізу риси характеру. Відповідь обґрунтуйте.

3. Порівняйте власні інтереси та схильності, що виявляються в навчанні.



Рекомендована література

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — 2-е изд. — СПб.: Изд. дом «Питер», 2001. — 263 с.

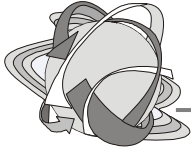
2. *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология». — М., 1986. — 215 с.

3. *Кун Д.* Основы психологии: Все тайны поведения человека: Пер. с англ. — СПб: Прайм-Еврознак; М.: Олма-ПРЕСС, 2002. — С. 208—279, 366—449.

4. *Немов Р. С.* Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — Кн. 1: Общие основы психологии. — М.: Просвещение: Владос, 1994. — С. 124—140.

5. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — С.75—133.

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — Т. I. — М., 1989. — С. 12—62.



7. РІВНІ ПРОЯВУ ПСИХІКИ: СВІДОМИЙ І НЕСВІДОМИЙ

- 7.1. Рівні прояву психіки: свідомий і несвідомий.
- 7.2. Свідомість та самосвідомість.
- 7.3. Поняття про несвідоме. Несвідоме в концепціях З.Фрейда, К.Горні, К. Юнга.
- 7.4. Форми прояву несвідомого.

7.1. Рівні прояву психіки: свідомий і несвідомий

Розглядаючи дану тему, необхідно з'ясувати, чи наше життя повністю контролюється нами, чи ні; а також коли і як саме це відбувається. Чи завжди ми чітко усвідомлюємо навколишній світ і те, що з нами в ньому відбувається; контролюємо та впливаємо на власні психічні процеси, стани, поведінку? Доречно згадати фільм Андрія Тарковського «Сталкер».

У цій картині розповідається про те, що на Землі виникла аномальна зона (щось на кшталт чорнобильської). Вона є невідомою для людини, ніколи не знаєш, що від неї очікувати, і де на тебе чатує небезпека. У тій зоні є кімната, у якій збуваються найзаповітніші бажання людини, але добратися до неї нелегко. Існують люди (сталкери), що можуть провести до того місця. Декілька людей найняли сталкера, щоб він відвів їх у ту кімнату. Один із цих людей ішов туди, щоб повернути рідного брата до життя. Але коли вони потрапили туди, і він вголос сказав своє бажання, то неочікувано зі стелі почали падати гроші. Чоловік був у відчаї, кричав і благав, щоб повернули брата, а замість того продовжували падати гроші. Це дуже яскравий приклад взаємодії свідомого та несвідомого функціонування психіки. Свідомо ця людина найбільш хотіла повернути брата, а несвідомо — грошей.

Людська психіка має різні рівні прояву. З одного боку, ми маємо певні знання про довкілля, використовуємо їх, задовольняючи власні потреби, ставимо перед собою цілі, піклуємося про здоров'я ближніх, логічно вирішуємо проблеми; з іншого, чомусь не можемо згадати ім'я добре знайомої людини, маємо сновидіння, зміст яких не так просто зрозуміти, ідучи з

дому автоматично виключаємо праски та газ, а згодом сумніваємося, чи зробили це. Раптово приходить рішення проблем, які ми тривалий час намагалися вирішити логічно, та так і не змогли. Перші явища існують на свідомому рівні, тобто ми чітко знаємо, що відбувається та контролюємо ці прояви. Інші функціонують на несвідомому рівні, ми не можемо впливати на них.

7.2. Свідомість та самосвідомість

Свідомий рівень пов'язаний:

- з моментом повного чи неповного знання про навколишній світ (**свідомість**) та самого себе (**самосвідомість**). Це знання про предмети та явища реальності, причинно-наслідкові закономірності функціонування цих явищ, про інших людей, професійні знання, знання про своє місце та призначення в цьому світі, про наслідки власних дій і вчинків тощо. Ці знання закріплені в «нервових моделях», які можуть бути:

а) використані людиною для організації дій, спрямованих на задоволення наявних потреб. Наприклад, коли ми хочемо підготувати виступ, то знаємо, що треба підібрати літературу, де її можна знайти, яким чином це зробити;

б) передані іншими членам суспільства за допомогою мовлення. Усвідомити — означає здобути потенційну можливість передати своє знання іншому (російською мовою — «со-знание» сродни «со-чувствие», «со-трудничество», «со-страдание», «со-переживание»). Коли ми підготували виступ, ми ділимося цією інформацією з іншими людьми.

Цих знань набувають у процесі пізнавальної діяльності за допомогою психічних пізнавальних процесів: уваги, відчуття, сприймання, мислення, пам'яті, уяви.

- зі ставленням до навколишнього світу (переживання, емоції, почуття) та до самого себе (самооцінка, самоповага). Пізнаючи дійсність, людина так чи інакше ставиться до світу і до того, що з нею відбувається в ньому. Одні явища дійсності радують, інші — засмучують, ще інші — захоплюють. Радість, сум, захоплення, обурення, гнів — усе це різні види суб'єктивного ставлення людини до дійсності, переживання нею того, що відбувається навколо;

- із цілеутворенням (цілі, мотиви, сенс поведінки та діяльності). Свідомість формує внутрішній план поведінки, її

програму. Саме на цьому рівні відбувається постановка цілей, планування діяльності, прогнозування наслідків власних дій і вчинків. Людина не тільки має знання про світ і ставиться до нього, вона активно змінює та перетворює його. На жаль, ці перетворення можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки. Зміни — це пустирі, засаджені деревами; це отримання рівності для людей, незалежно від статі та раси; це підтримка друзів у скрутну хвилину. Зміни — це руйнація міст, хвороби та загибель людей після вибуху атомної бомби; це озера й ставки, які перетворилися на смітники нафтопереробних заводів; це ґрунтові води, отруєні пестицидами та важкими металами.

Отже, за допомогою свідомості людина адекватно, узагальнено, цілеспрямовано активно відображає навколишній світ, ставиться до нього й змінює його відповідно до вражень, що постійно надходять із попереднього досвіду.

Як було вказано вище, усвідомлення людиною світу не зводиться до відображення лише зовнішніх об'єктів. Фокус свідомості може бути спрямований на власний внутрішній світ. Тоді йтиметься про **самосвідомість**, що орієнтована на осмислення людиною власної зовнішності, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, якостей, свого місця в соціумі. Якщо свідомість є знанням і ставленням до іншого, то **самосвідомість** є усвідомленням власних рис, переживань, мотивів, здібностей та ставленням до самого себе.

Так, виконуючи навчальне завдання, відповідаючи на питання «Хто я?», студенти презентують уявлення про власну особистість. Вони пишуть:

«Добра (ий), імпульсивна (ий), впевнена (ий), невпевнена (ий), люблю слухати музику, проводити вільний час із друзями, лінива (ий), я — вітер, я — хмаринка, яка мандрує по світові, вірний друг, люблю спілкуватися, мрійлива (ий), хитра (ий), не знаю, чого хочу від життя тощо».

У цілому, аналізуючи відповіді студентів, можна зробити висновки, що ними рідко згадуються вік і стать, соціальний статус і ролі, частіше — психічні властивості, стани, бажання, проблеми, внутрішні суперечності або протиріччя.

Самосвідомість пов'язана зі здатністю до *рефлексії* (аналіз власного психічного життя), з поглядом на себе немовби «збоку». Завдяки цій властивості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, відокремлену від природи та інших людей. Вона стає наявною не тільки для інших, а й для себе.

В основі уявлень про саму себе *лежить здатність людини виокремлювати себе із зовнішнього світу та відділяти себе від продуктів власної життєдіяльності*. Цей процес яскраво проявляється приблизно у 2—3 роки і пов'язаний з тим, що дитина вирізняє себе з оточуючого світу, відчуває свою несхожість, нетотожність світу та дорослому. Дитина бачить себе в іншому, бачить себе саму й починає говорити про себе від першої особи — «Я». До цього періоду дитина називає себе в третій особі («Ната хоче», «Сашко плаче»).

Виокремлення себе із зовнішнього світу супроводжується кризою й проявляється в загостренні стосунків з оточуючими: дитина відмовляється підкорятися певним вимогам дорослих; домагається виконання своїх бажань, незалежно від того, доцільні вони чи ні; прагне до самостійності; знецінює дорослих, конфліктує з ними тощо. (Схожа криза, пов'язана з розвитком самосвідомості, проявляється в підлітковому віці.)

Ця криза є необхідною умовою розвитку самосвідомості. Переживання її в цьому віці притаманне всім дітям, різниця лише в тривалості та інтенсивності.

Можна виділити *чотири етапи* розвитку самосвідомості в онтогенезі (індивідуальний розвиток людини від народження й до смерті):

1. Від народження до року — цей етап пов'язаний з виникненням відчуття власного тіла та виокремленням його з оточуючого світу.

Цей процес відбувається в контексті діалогу «мати—дитина» та включає різнобічну взаємодію: візуальну, сенсомоторну, слухову та кінестетичну. Дії матері спрямовані на задоволення потреб і підтримання стану дитини. Важливо, щоб мати добре розуміла, чого саме хоче немовля, і була впевнена у своїх діях.

Д. В. Віннікот запитує: «Що бачить дитина, коли дивиться в обличчя матері?» «Звичайно, — припускає він, — те, що бачить дитина — це вона сама... **гордість та щастя, відображаючись на обличчі матері, формує базисне відчуття доброго стану та безпеки**». Ця взаємодія та ментальні враження дитини про межі свого тіла та легкість управління ним (координація очі-руки-рот, перевертання тощо) приводить до того, що малюк «збирає» **надійну схему тіла, яка є основою примітивного відчуття себе**. Вона забарвлена здебільшого в приємні тони, і на її фундаменті дитина будуватиме почуття любові до себе та впевненості в собі.

Уявлення про тіло та цікавість до нього залишаються центральними аспектами переживання «Я» на все життя.

Хвороби, медичні та хірургічні втручання, зростання тіла, його зміни — усе це викликає ряд свідомих і несвідомих фантазій, хвилювань стосовно тіла й може спричиняти неадекватність у поведінці. До того ж самооцінка (більш пізні утворення) частково залежить від того, відповідає чи ні усвідомлений образ тіла бажаному образу.

2. Від року до 3-х — сприйняття себе як окремої істоти та усвідомлення себе як активного начала «Я».

Малюк починає ходити, розвиваються мовлення, здатність описувати власні відчуття. Дитина усвідомлює себе як окрему істоту (вочевидь бачачи себе в дзеркалі, малюк розуміє, що то є він).

Дитина змушена знаходити компроміс між бажанням самостійності й незалежності та бажанням приємної міжособової взаємодії з батьками. Незадоволена вимушеними обмеженнями, дитина починає усвідомлювати свою залежність від любові та підтримки матері. Сильна амбівалентність (однчасне переживання протилежних емоцій: позитивних і негативних) у почуттях приводить дитину до сумнівів відносно можливості *інтегрувати «хороші» та «погані» уявлення про себе*. Рішення цього завдання багато в чому залежить від *позиції батьків*, яка проявляється як у *здатності до співчуття*, так і в *здатності досить чітко окреслити заборони, вимоги та мінімальні стандарти*. Позиція батьків необхідна для підтримки інтегруючого **позитивного відчуття власного «Я»**, яке формується наприкінці даного періоду. Коли ж у батьків немає єдності вимог в оцінці тих чи інших дій і вчинків дитини, коли батьки є занадто гіперопікаючими та контролюючими, або, навпаки, емоційно холодними, авторитарними, то це призводить до порушення соціальної адаптації дитини (виникають конфлікти, істерики, «плаксива поведінка», маніпулювання, агресивні прояви з боку дитини, порушення ієрархії в сім'ї: коли дитина починає виконує роль «головного» в сім'ї тощо).

Почуття власного «Я» пов'язане з відчуттям себе як окремого та іншого, який втілює активне начало «Я сам».

3. Підлітковий вік (10—14 років) — усвідомлення своєї статевої приналежності, власних властивостей, здібностей.

Відбувається поглиблення розуміння власної особистості від «хто я» до «яка (який) я». Самооцінка стає хиткою, її нестабільність пов'язана з тим, що підлітка приймають чи нехтують улюблений друг чи референтна група (група, на цінності та поведінку якої орієнтується дитина).

Вдале завершення цього періоду характеризується позитивним ставленням до тілесних змін, які відбуваються в цьому віці, емоційні переживання; усвідомлення своїх якостей і досвід соціальних відносин.

4. Юнацький вік (15—20 років) — стабілізація самооцінки, інтеграція уявлень про себе, прагнення до управління власною поведінкою.

У юнацькому віці відчуття власного «Я» дедалі більше інтегрується, упорядковується й фокусується на психічному житті. Відбувається усвідомлення своїх психічних процесів, властивостей, якостей.

Усі ці уявлення репрезентують «Я-концепцію». «**Я-концепція**» — це відносно стійка, більш або менш усвідомлена система уявлень людини про себе, що переживається як неповторна, і яка є підґрунтям ставлення людини до себе та її взаємодії з оточуючим світом.

Як людина поводить себе в тій чи іншій ситуації, наскільки вона впевнена, цілі якого рівня ставить перед собою, успішно чи неуспішно займається професійною діяльністю, тобто наскільки вона може пристосуватися до зовнішнього світу, привласнити його здобутки та реалізуватися, залежить не тільки від особливостей відображення дійсності та ставлення до навколишнього світу, а великою мірою від уявлень людини про саму себе.

Розрізняючи свідомість і самосвідомість, треба розуміти, що це є умовний поділ, оскільки в життєдіяльності людини вони внутрішньо єдині. Людина не тільки усвідомлює вплив об'єктів реального світу й своїми переживаннями показує ставлення до них, а, виокремивши себе з цього світу й протиставляючи йому, усвідомлює себе як своєрідну особистість і відповідно ставиться до себе.

7.3. Поняття про несвідоме. Несвідоме в концепціях З.Фрейда, К. Горні, К. Юнга

Переходячи до розгляду сутності повністю чи частково неусвідомленого психічного матеріалу, звернемо увагу на те, що живляються різні поняття щодо їх позначення: передсвідоме, несвідоме, підсвідоме.

Передсвідоме (рос. — предсознательное) містить той матеріал, якого не має у свідомості в даний момент, але може бути

легкодоступним людині за певних умов, наприклад, за допомогою довільного пригадування. Це може стосуватися усвідомлення мотивів поведінки, причин дій і вчинків, переживання емоцій, думок чи того, що було витиснуте в несвідоме, в структуру «Над-Я», «Супер-Его», «Воно».

Несвідоме (рос. — бессознательное) — це психічні явища, які виходять за межі усвідомлення. Це зміст психічного життя, що є для людини прихованим. Вона його не контролює, не впливає на нього, але він детермінує її поведінку.

Підсвідоме (рос. — подсознательное) містить матеріал, витиснутий у несвідоме, що не може бути усвідомлений шляхом власних вольових зусиль людини, спрямованих на пригадування, може входити в структуру «Супер-Его», «Его». Переходить у передсвідоме й свідоме лише за специфічних умов, процедур, створюваних психотерапевтом, або ж не усвідомлюється взагалі ні за яких умов.

Розглядаючи взаємодію «Воно»—«Над-Я»—«Я», З.Фрейд користувався поняттями «підсвідоме», «підсвідомість» не часто. Натомість його послідовники, та й сучасні дослідники й здебільшого практичні психологи вживають ці поняття, поширюючи їх на сферу несвідомого в цілому. Та й у буденному вжитку поняття «підсвідомість» широко застосовується. І все ж таки, тлумачачи особистість із позицій психоаналізу, щоб бути зрозумілим іншими, найкраще спершу виходити з найуніверсальніших, найзагальніших і усталених понять.

У радянській психології поняття несвідомого пов'язане з іменем Д. М. Узнадзе (1886—1950), грузинського психолога, що створив загальнопсихологічну теорію *настановлення* (рос. — установки). Він вважав, що свідомі процеси не вичерпують всього змісту психіки. І важливу роль у поведінці та діяльності людини відіграє настановлення — цілісний, недиференційований і несвідомий стан, що характеризує готовність людини до певної активності та задає напрям реагування.

Д. Н. Узнадзе проводив такі досліди.

Досліджуваному давали в руки дві кулі різної ваги, але однакового об'єму й пропонували порівняти їх. Як правило, у відповідь звучало, що важча куля має більший об'єм, ніж легша. Така ілюзія спостерігається тим частіше, чим значущіша різниця ваги куль. Учений припускав, що ілюзія в цьому випадку пов'язана з тим, що зі збільшенням ваги предмета зазвичай збільшується і його об'єм.

Потім досліджуваному пропонували дві кулі різного об'єму та просили визначити, в якій руці куля більша. Отримували правильну відповідь. І так декілька разів. Через певну кількість спроб (10—15) людині давали в руки однакові за об'ємом і вагою кулі. І з'ясовувалось, що досліджуваний помилявся в їх оцінці: він сприймав їх знову різними, причому більшою здавалася куля в тій руці, в яку в попередніх дослідах він отримував меншу за об'ємом кулю.

Д. Н. Узнадзе та його співробітники довели, що ці явища пов'язані з неусвідомленим настановленням (установкою) людини, яке впливає на її поведінку.

Виникнення його залежить від наявності в людини актуальної потреби та об'єктивної ситуації для її задоволення.

Наведемо два приклади дії настановлення в житті людини:

- Якщо ви йдете темною вулицею та очікуєте якоїсь загрози, то є ймовірність того, що ви почуєте чужі кроки, підозрілий шурхіт.

- Студентка складає перший екзамен, дуже хвилюється і вирішила, про всяк випадок, взяти із собою підручник з даного предмета, сховавши його під кофту. Заходить в аудиторію, підходить до столу викладача, аби взяти екзаменаційний білет. А викладач їй говорить: «Ну що ж, давайте вашу книжку». Студентка полотноє і дістає з-під кофтини книжку. Викладач, знітившись, не менше, аніж студентка, говорить: «Залікову!»

Послідовник Д. Н. Узнадзе В. Г. Норадзе встановив, що чітко вираженому типу характеру відповідає така сама настановленість. Якщо людина оптиміст (йдеться про сукупність настановлень), то їй притаманна готовність до позитивного сприйняття світу, а якщо песиміст, то до негативного.

Підґрунтям теорії Д. М. Узнадзе були погляди австрійського лікаря **Зігмунда Фрейда (S. Freud)** (1856—1939), який зробив вагомий внесок у розкриття природи та сутності несвідомого. На думку З. Фрейда, саме в останньому необхідно шукати рушійні сили розвитку та прояву особистості. Учений визначив, що зовнішні умови не є єдиними детермінантами розвитку людини та її поведінки, й не тільки вони впливають на її життєдіяльність. Він установив, що «внутрішні тенденції» психічного здійснюють істотний вплив на життєдіяльність людини. І до цих чинників учений відніс вроджені **сексуальні й агресивні потяги, що є несвідомими**. Їх енергія визначає динаміку психічного життя людини, саме вони стають джерелом активності людини, зумовлюють її поведінку. Потяги ніби ведуть за собою людину, приводячи її у стан підвищеного збудження та

підтримуючи активність доти, доки це прагнення не буде задоволене. Вони *породжуються організмом*, з'являються з його глибин. Оскільки потяг діє не ззовні, а зсередини організму, «втечею неможливо звільнитися від його дії». У ньому є щось фатальне. З. Фройд говорить про «*долю потягів*», котрі визначають «*долю людини*». Для нього потяг — це основна рушійна сила людської діяльності, що «підпорядковується принципу насолоди, тобто автоматично регулюється відчуттям задоволення або незадоволення». Але прагнення до задоволення цих потягів наштовхується на перешкоди з боку оточуючого соціального світу, і щоб бути прийнятою світом, людині необхідно враховувати вимоги, норми та правила, що існують у соціумі. Їй необхідно адаптуватися до світу, урахувуючи реальність, у якій вона живе.

Коли людина не зважає на це, і керується в поведінці принципом задоволення, то це може призводити до конфліктів із соціальним середовищем, до переживань почуття провини та докору сумління.

З. Фройдом був описаний випадок, коли жінка закохалася в чоловіка рідної сестри. Після раптової смерті сестри, коли начебто всі шляхи для розвитку стосунків були відкриті, вона, навпаки, припинила будь-які стосунки з цим чоловіком.

Коли несвідомі вроджені потяги вимагають задоволення, спонукають до дій, які соціально не схвалюються, то вони можуть витискуватися назад у несвідоме, або трансформуватися й знаходити опосередковане задоволення в різних формах діяльності (наприклад, творчій, спортивній), які є прийнятними для людини та суспільства. Витиснуті зі свідомості потяги проявляються в замаскованій символічній формі: під час сну — у сновидіннях; наяву — в обмовках (якщо відкриваючи засідання голова оголошує його закритим, то це не проста обмовка, а вияв його небажання обговорювати на неприємні для нього питання), описках, помилкових діях і забуванні (чоловік вранці сказав дружині, що сьогодні ввечері до них прийдуть гості й попередив, щоб вона не затримувалася на роботі. Дружина прийшла додому дуже пізно, побачивши гостей, здивувалася. Свою поведінку пояснила тим, що забула про їх відвідини. За такою поведінкою (якщо вона щира) може стояти неусвідомлене негативне ставлення до чоловіка або до гостей).

Отже, неусвідомлені переживання та мотиви можуть серйозно впливати на поведінку людини та навіть ставати причиною нервово-психічних розладів. Це спрямувало З. Фрейда на пошуки

засобів звільнення людей від внутрішніх конфліктів між тим, що ясно говорить їм свідомість, і потаємним, сліпим — несвідомими спонуками. Народився метод зцілення, який і зараз досить широко використовується у світі — психоаналіз (метод психотерапії, який допомагає вирішити неусвідомлені внутрішні конфлікти та емоційні проблеми).

3. Фройд запропонував власну модель психіки, у якій виділив три підструктури:

- «Воно» (Id) — частина психіки, що містить уроджені примітивні потреби, бажання, імпульси, ірраціональні прагнення, комбінації «страх-бажання», фантазії. Ця частина психіки цілковито несвідома, біологічно зумовлена, вона шукає негайного задоволення й абсолютно егоїстична, функціонує **за принципом задоволення**. У когнітивному плані вона довербальна, виражається в образах і символах, не має поняття про час, мораль, якісь обмеження. «Воно» інтегрується у двох потягах — сексуальному «Лібідо» та агресивному «Танатос».

- «Я» (Ego) — частина психіки, яка включає набір функцій, що забезпечують пристосування людини до реальності. Ці функції дозволяють:

- а) фіксувати досвід зовнішніх впливів у пам'яті;
- б) контролювати прояви «Id»;
- в) захищатися від тривоги, почуття провини, страхів тощо;
- г) підтримувати психічну рівновагу;
- д) організовувати та спрямовувати поведінку;
- е) адаптуватися до вимог життя, знаходячи шляхи, що

прийнятні в сім'ї, в якій зростала людина. *Бо саме в дитинстві, уважав З.Фройд, закладаються шаблони більш пізнього сприйняття та реагування на ситуації й події.*

За допомогою психологічних захистів (сутність яких буде розкрита нижче), «Я» захищається від потягів «Воно», інтенсивність яких може бути загрозливою для «Я», врівноважує посилання від «Воно» з вимогами реальності. «Я» розвивається безперервно, протягом усього життя, найбільш інтенсивно — у дитинстві. «Я» керується **принципом реальності** та функціонує як на рівні свідомого, так і несвідомого.

3. Фройд порівнював стосунки між Ego та Id зі стосунками між вершником (Ego) і конем (Id). Вершник має стримувати і спрямовувати коня, щоб не пошкодитися та загинути, але рухається він саме завдяки енергії коня.

- «Над-Я» (Super-ego) — частина психіки, котра встановлює та підтримує індивідуальні моральні стандарти, норми та ідеали. Це

та внутрішня підструктура, яка схвалює нас, коли ми робимо те краще, на що здатні, та критикує, коли ми виявляємося нижче власних стандартів і норм. Це внутрішній осуд вчинків, думок, почуттів, фантазій. Джерело «Над-Я» постає із первісних уявлень дитини «що таке добре, а що таке погано» і відображає вимоги, схвалення, емоційне ставлення та оцінки батьків. Становлення цієї підструктури відбувається завдяки наслідуванню, а далі — привласненню та інтеріоризації вимог батьків або тих, хто їх заміняв. Невипадково в українській мові батьківське виховання та навчання називають «напучуванням», тобто наверненням на правильну путь і «наставлянням», тобто настановленням — передачею досвіду старших способом засвоєння батьківських настанов дітьми.

Наприклад, спочатку дитина ділиться іграшками, тому що її так вчать батьки, і це ще не є її внутрішніми нормами. Але через деякий час ці норми можуть стати її власними стандартами, і вона буде так чинити за власним бажанням.

«Над-Я» функціонує як на рівні свідомого, так і несвідомого.

Умовно структурну модель психіки можна зобразити таким чином:

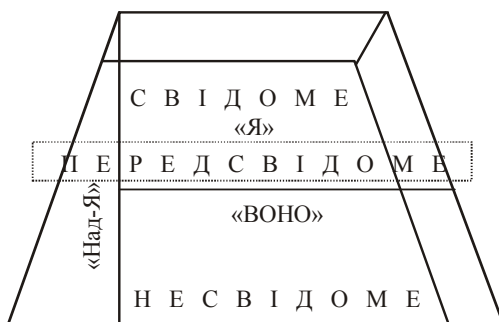


Рис. 17. Умовне позначення взаємозв'язку «Воно», «Я», «Над-Я»

Зрозуміло, що на рівні особистості всі ці підструктури діють у цілісності. Умовно це можна представити, прокоментувавши таку ситуацію: наприкінці семестру певна група студентів починає цікавитися у викладача можливістю підняття кількості балів з таким підтекстом: якомога менше зробити та якомога більше отримати. Коли у викладача вривається терпець, він може видати агресивну реакцію (діє «Воно», «Я» було не в змозі опанувати чи трансформувати імпульси «Воно»). Але викладач може стримати цей агресивний спалах (діє «Я»), використовуючи

різні психологічні захисти. Вплинути на таке рішення може як внутрішня робота «Я», так і «Над-Я» (усвідомлені та неусвідомлені уявлення про те, що ти не можеш дозволити собі проявляти негативні емоції на роботі; що ти повинен завжди контролювати себе, що проявляти агресію — це не етично тощо).

Залежно від того, як взаємодіють між собою «Воно», «Я», «Над-Я», яка зі структур переважає, людина живе та діє певним чином. Якщо «Воно» — людина живе в основному за принципом задоволення, нехтуючи будь-якими моральними принципами та правилами. Якщо «Я» — живе за принципом реальності, ураховуючи вимоги оточуючого світу та пристосовуючись до них. Якщо переважає «Над-Я» — то людина або висуває собі та іншим людям жорсткі вимоги, або керується в житті почуттям обов'язку, або займається моралізаторством.

Розкриємо *сутність психологічних захистів «Его»*, які є способами здорової творчої адаптації до навколишнього середовища та які діють протягом усього життя людини.

З. Фройд уважав, що людина й суспільство знаходяться в антагоністичних відносинах, соціальний світ не сприяє та не дає можливості повністю задовольняти власні потреби, бажання й жити за принципом задоволення. Світ зустрічає людей ігноруванням їхніх потреб, нерозумінням, критикою, приниженням, втратою близьких і рідних людей тощо. Усе це впливає на виникнення емоційних переживань і поведінку людини. Вирішення таких ситуацій пов'язане з *«несвідомим запуском» психологічних захистів*, які допомагають:

1) уникнути будь-якого дезорганізуючого емоційного переживання, що є загрозливим для «Я» або опанувати ним — тривогою, страхом, почуттям провини, сорому, горем тощо;

2) зберегти самоповагу, підтримати позитивне почуття власного «Я».

Кожна людина віддає перевагу певним захистам, котрі стають невід'ємною частиною її індивідуального стилю боротьби з труднощами. Це автоматичне неусвідомлене використання певного захисту чи набору захистів є результатом складної взаємодії 4-х факторів:

- вродженого темпераменту;
- природи стресів, пережитих у ранньому дитинстві;
- захистів, узірцем яких (а інколи й свідомими вчителями) були батьки чи інші значущі особи;
- досвіду, який був засвоєний завдяки наслідкам власного використання окремих захистів.

Психологічні захисти поділяють на **примітивні** та **зрілі**. **Примітивні** допомагають досягти душевного спокою, але при цьому людина неадекватно сприймає дійсність, спотворює та деформує її. Адекватне розуміння реальності було б катастрофічним для даної особистості, воно б лише посилило тривогу та дезорганізувало її. До них належать: *примітивна ізоляція, ідеалізація, знецінення, заперечення, проєкція, інтроекція* тощо.

Примітивну ізоляцію використовують люди, які ізолюються від соціальних та міжособистісних контактів і заміщають напругу, що виникає при взаємодії, фантазіями. Такі люди сприймають зовнішній світ як проблематичний або емоційно бідний. Ізоляція виключає людину з активною участі у вирішенні міжособистісних проблем.

Перевага ізоляції над іншими примітивними захистами, в тому, що, дозволяючи втікати від реальності, вона мало її викривлює та спотворює. Людина, що вдається до ізоляції, знаходить спокій не в тому, що вона неправильно розуміє світ, а в тому, що вона віддаляється від нього.

Дівчата, які мають труднощі в спілкуванні з протилежною статтю, замість того, щоб якось вирішувати цю ситуацію, поринають у світ фантазій про прекрасного принца.

Людина, у якої виникає тривога при спілкуванні, заміняє безпосередню взаємодію з людьми комп'ютером.

Ідеалізація — це уявлення будь-кого досконалим, кращим, ніж він є насправді, перебільшення його чеснот. Ідеалізація іншої людини необхідна для того, щоб подолати внутрішній страх за рахунок впевненості в тому, що хтось, до кого ми так прив'язані, всемогутній і безмежно прихильний, зможе забезпечити нам безпеку. Також віра у досконалість «всемогутнього» іншого звільняє людину від почуття сорому за власну недосконалість.

Усі ми схильні до ідеалізації, ми відчуваємо потребу приписувати особливі достоїнства та владу людям, від яких емоційно залежимо. Нормальна ідеалізація є важливим компонентом зрілої любові.

Проте вона породжує чимало проблем у житті людини в таких ситуаціях, коли: ми вважаємо, що лікар, який лікує нас — найкращий у світі, політик, якому ми віддаємо перевагу, є найсправедливішим і не може помилятися, університет, у якому ми вчимося, є найкращим у країні, людина, яку ми любимо, — сама досконалість, школа, в якій будуть навчатися наші діти, має бути найпрестижнішою та знову ж таки найкращою.

У Гайані у 1978 році більше 900 осіб добровільно випили ціанідний калій, віддаючи перевагу суїциду перед визнанням того факту, що їх лідер Дж. Джонс виявився не на висоті.

Чим більш людина залежить, тим сильнішою є для неї спокуса ідеалізації.

Знецінення — зворотний бік ідеалізації, руйнування ідеалізованого образу, «скидання з п'єдесталу». Чим більше ідеалізується об'єкт, тим масштабніше знецінення його очікує.

Вступивши до університету, який студент вважав найкращим, і зіткнувшись з реальністю, що не підтвердила його очікування та ілюзії, він буде прагнути перевестися в інший ВНЗ або повсюди розповідатиме про «жахливість цього навчального закладу».

Деякі люди все життя в повторних циклах ідеалізації та знецінення змінюють одні інтимні стосунки на інші. Кожного разу вони сприймають нового партнера як ідеал, досконалість, після того, як у черговий раз попередній виявився звичайною людиною. У такому випадку знецінення впливає на все їхнє життя і життя тих, хто намагається їх любити.

Заперечення — відмова прийняти існування неприємностей, ігнорування того, що відбувається, ставлення до нього так, нібито його ніколи не було. Підґрунтям цього захисту є дитячий егоцентризм, коли пізнанням керує дологічне переконання: **«Якщо я не визнаю цього, значить, цього не було, або цього не сталося»**.

Більшість із нас використовує цей захист, щоб зробити життя менш неприємним. Більшість людей, чії почуття вражені, в ситуації, коли плакати недоречно або «непристоїно», радше відмовляться від власних почуттів, аніж, повністю їх усвідомлюючи, придушуть сльози свідомим зусиллям. Кожна війна залишає багато історій про людей, які «не втратили голови» в жахливих, смертельно небезпечних обставинах і в результаті врятували себе та своїх товаришів. Але заперечення часто призводить до негативних наслідків у житті людини.

Наркоман, який запевняє, що не має проблем з наркотиками; хлопець, з яким дівчина припинила стосунки, вважає, що нічого не змінилося та продовжує ходити до неї, телефонувати, переслідувати її; жінка, яка щорічно не ходить на прийом до гінеколога і не здає аналізи, несвідомо вважаючи, що таким магічним чином вона уникне хвороб.

Далі мова піде про два примітивні психологічні захисти: **проекцію та інтроєкцію**, які є двома сторонами однієї психологічної медалі. При їх дії спостерігається недостатне

психологічне розмежування власної особистості та оточуючого світу.

Проекція — процес приписування (перенесення) власних почуттів, бажань і мотивів, властивостей, які людина не хоче визнавати, розуміючи їх соціальну неприйнятність, на іншу особу (*тобто це процес, у результаті якого внутрішнє помилково сприймається як те, що приходиться ззовні*). Є гарне прислів'я, що відображає сутність цього захисту: **«У чужому оці порошинку бачить, а в своєму пенька не помічає»**.

Коли людина поводить себе агресивно відносно інших, то ймовірно, що в такий спосіб вона знижує привабливість рис характеру цих людей.

Людина, яка вважає й декларує, що їй всі заздять, насправді може сама несвідомо переживати це почуття, але оскільки воно є соціально неприйнятним, проектує його на інших.

Проекція завдає великої шкоди міжособистісним стосункам, коли спотворюється реальність, неправильно розуміються дії та вчинки інших людей, приписуються їм негативні риси: заздрість, жадібність, упередженість, брехливість тощо, які ігноруються в собі.

Інтроєкція — це процес, в результаті якого те, що йде ззовні, помилково сприймається як те, що відбувається всередині.

Прикладами інтроєкції може слугувати «ідентифікація з агресором». Якщо якийсь певний об'єкт викликає постійне почуття загрози, страху, небезпеки, то люди, опановуючи ці почуття, набувають якості цього об'єкта. **«Я не безпорадна жертва, я сам завдаю ударів»**. Таким чином створюється ілюзія, що людина така ж сильна, як агресор, і тому можна його не боятися.

Хлопчик, якого дома б'є та принижує батько, у класі та на вулиці може повністю відтворювати манеру поведінки батька.

Також дію інтроєкції можна спостерігати, коли людина переживає почуття втрати. Коли ми когось любимо чи глибоко до когось прив'язані, то ми інтроєкуємо цю людину, і його репрезентації всередині нас стають частиною нашої ідентичності («Я донька Людмили, чоловік Наталки, батько Мишка, друг Олександра» тощо). Якщо людина, образ якої ми інтеріоризували, померла, розлучилася з нами, знехтувала, ми відчуваємо, що спустошені, що самі якимось зменшились, певна частина нашого «Я» померла. Прагнучи відновити присутність об'єкта любові, замість того, щоб відпустити його, людина вирішує питання про те, у результаті якої її помилки чи гріха він пішов від неї. Привабливість цього неусвідомленого процесу

базується на прихованій надії, що, зрозумівши власну помилку, ми повернемо людину. Замість того, щоб примиритися з втратою, відгорювати, «пережити», людина займається самодокорами, так внутрішньо й не відокремившись від коханої або дорогої людини.

Дружина, яку зрадив чоловік, а потім покинув сім'ю, буде виправдовувати його дії та звинувачувати себе в усьому, що сталося. Батьки, які втратили дитину, будуть довгі роки вважати це своєю провиною й розмірковувати та обговорювати, що вони зробили не так.

Зрілі захисти забезпечують більш ефективний порівняно з примітивними захистами рівень регуляції поведінки та взаємодії: *раціоналізація, витискування, ідентифікація, заміщення, регресія, сублімація* тощо.

Витискування — це мимовільне усунення зі свідомості почуттів, думок, прагнень до дій, що є травмуючими для особистості, але які все одно впливають на поведінку.

Прикладом дії витискування може слугувати досвід насильства, після якого жертва не може нічого пригадати. Людина не в змозі пам'ятати конкретні шокуючі, болючі життєві події, але знаходиться під тиском нав'язливих спалахів спогадів про них.

Відомим є факт, що науковці, які працюють у галузі математики, не отримують всесвітньо відому нагороду, якою є Нобелівська премія. Біографія А. Нобеля свідчить, що в юнацькому віці від нього пішла кохана дівчина. Її обранцем був юнак, що опановував фах математика. Подія настільки вразила Нобеля, що в зрілому віці, складаючи заповіт стосовно нагородження видатних науковців, він ніби забув представників «цариці наук».

З. Фройд наводить такий приклад із власного досвіду дії витискування. У розмові з близьким знайомим З. Фройд хотів посміятися над тим, що його дружина розповіла всього декілька годин тому; але з'ясувалось, що лікар безслідно забув її слова... З.Фройд робить висновок про те, що оскільки він достатньо злопам'ятна людина, яка не може забути жодної деталі ситуації, що його розсердила, то дане забування несвідомо мотивувалося бажанням оберігати дружину та зважати на її почуття.

Витискування виступає засобом, за допомогою якого дитина справляється з нормальними, з погляду розвитку, але

нездійсненими та лякаючими бажаннями. Наприклад, агресивні імпульси щодо батьків можуть витискуватися у несвідоме.

При **витискуванні** (зрілий захист) зміст того, що мимовільно відсилається в несвідоме при **запереченні**, повинен бути пізнаний будь-яким шляхом. Останнє — це миттєвий, ірраціональний процес непомічання того, що відбувається. **«Цього не сталося»** (заперечення) — більш магічний спосіб поведінки з неприємним, травмуючим, аніж **«це сталося, але я забуду про це, тому що це занадто боляче»** (витискування).

Регресія — повернення на більш ранній попередній рівень поведінки.

Коли людина перевтомлена чи переживає труднощі, які важко подолати, вона несвідомо може вдаватися до повернення на ранні стадії індивідуального розвитку: скиглити, пхинькати, жалітися, прагнути, щоб про неї турбувалися. **«Я безпорадний та слабкий, як маленька дитина, і відтак буду захищеним... тому що всі так ставляться до дітей».**

Так, дитина повертаючись зі школи, може пхикати, вередувати, поводитися, як маленька дитина. Таким чином, вона отримує увагу батьків і долає тривогу, що виникла в школі. Чи коли в сім'ї народилася друга дитина й батьки піклуються про неї більше, ніж про старшу, може призвести до того, що старша дитина буде наслідувати поведінку молодшої: говорити як вона, повзати тощо.

Деякі дорослі люди реагують на стрес тим, що хворіють. У багатьох з них не діагностується хвороба, але вони почувають себе дуже погано. Несвідомо вони прагнуть знаходитися **в ролі слабкого** — **найранніший спосіб подолання складних життєвих обставин**. І таким чином отримують піклування та підтримку.

Заміщення — перенесення дій, спрямованих на недоступний об'єкт, на дію з доступним об'єктом. Заміщення знімає напругу, яка виникає внаслідок того, що людина не може відкрито виразити власні емоції в певному напрямі. **«Якщо я не можу це зробити з одним об'єктом, зроблю це з іншим, але не триматиму це в собі».**

Класичний приклад заміщення — чоловік, якого розкритикував начальник, прийшов додому й накричав на дружину, яка надавала стусанів дітям, які у свою чергу побили собаку.

У сімейних парах, де один із подружжя зраджує, інший партнер спрямовує власну агресію не на нього, а на «іншого» чоловіка чи жінку, вважаючи, що партнер є жертвою зваблення. Це захищає людину, що вже страждає, від подальшої загрози стосункам, яка

виникне, якщо гнів зраженого вилетиться на невірного. Інколи, при негативних стосунках подружжя, агресивні імпульси несвідомо переносяться з партнера на його батьків, і саме вони звинувачуються в тому, що чоловік чи дружина поводить себе таким чином.

Виконання великої кількості домашньої роботи, якщо людина знаходиться в збудженому стані, є дією заміщення, коли агресивна енергія трансформується в позитивну активність.

Ідентифікація — несвідоме перенесення на себе почуттів, якостей, особливостей поведінки, притаманних іншій людині та не доступних, але бажаних для себе. Ідентифікація — більш зріла форма інтроєкції. Перша пов'язана з частково усвідомленим бажанням бути схожим на значущу особу, яку людина любить (у дитинстві це батьки).

У дітей — це найпростіший механізм засвоєння норм соціальної поведінки та моральних цінностей. Так, малюк прагне (свідомо та почасти несвідомо) бути схожим на батька й тим самим завоювати його любов та повагу. Завдяки ідентифікації досягається символічне володарювання бажаним, але недоступним Об'єктом (значущою людиною).

Сублімація — психологічний захист, що характеризується трансформацією біологічних імпульсів (сексуальних і агресивних) у соціально прийнятні форми активності (мистецтво, наукова діяльність, спорт).

Так, З. Фрейд уважав, що стоматолог може сублімувати садизм (неусвідомлене бажання отримувати задоволення від болю іншої людини); художник, що робить виставки власних картин, — ексгібіціонізм (прагнення оголитися перед особами протилежної статі); прокурор — бажання знищити ворогів.

Людина, рідний якої загинув від руки бандита, може вибрати професію юриста чи міліціонера, щоб знищити злочинців та захистити світ від навалочі. Усі прояви творчості З. Фрейд уважав дією сублімації.

Прикладом дії сублімації може слугувати книга О. Вейнінгера «Стать і характер», присвячена детальному доведенню моральної та інтелектуальної переваги чоловіків над жінками. Цей твір був написаний автором після того, як у 17 років від нього пішла дівчина, яку він палко любив. Власні агресивні імпульси проти цієї дівчини Вейнінгер спрямував у творчість.

Цей захист є здоровим засобом вирішення труднощів. Він допомагає розрядженню імпульсів і конструктивній поведінці, корисній для соціуму.

Раціоналізація — використання інтелектуальних можливостей для виправдання неуспішних дій, неетичних прагнень і вчинків.

Бенджамін Франклін сказав: **«Так зручно бути розумною істотою: завжди можна знайти чи придумати причину для всього, що ти збираєшся робити».**

Класичний приклад раціоналізації: коли не вдається отримати те, чого людина дуже хотіла, то вона робить висновок, що не так вже й сильно й хотілось («зелений виноград» з байки Езопа про лисицю та виноград, який вона так і не змогла дістати й заявила, що він зелений). Також раціоналізація використовується, коли відбувається щось не дуже приємне, погане. Тоді людина робить висновок, що не все так вже й погано («солодкий лимон»). Цей захист є позитивним, якщо він допомагає людині найкращим чином вийти з тяжкої ситуації з мінімумом розчарувань.

Людина, яка не може собі дозволити придбати привабливий будинок, тому що він дорого коштує, часто обґрунтовує свою відмову від нього так: «Він занадто великий для мене». Якщо в людини крадій витягнув гаманець, то вона може прийняти цю ситуацію, дійшовши висновку, що це був певний корисний досвід, і вона тепер по-іншому зберігатиме власні гроші та не буде такою довірливою.

Це основні психологічні захисти, способи адаптації до реальності, які людина використовує у своєму житті. Вони є *необхідними для подолання життєвих труднощів та опанування негативними емоційними переживаннями*. Наведена класифікація психологічних захистів не є вичерпною. Учні та послідовники З.Фрейда розвивали, поглиблювали та переосмислювали його здобутки.

Ідеї З. Фрейда стали відправною точкою подальшого розуміння сутності несвідомого та його впливу на розвиток і існування особистості. Його послідовники, яких ще називають неофрейдистами (А. Адлер, Е. Фром, Е. Еріксон, К. Горні, К. Юнг) вважають, що несвідомі внутрішні конфлікти впливають на свідому життєдіяльність людини. Але вони заперечують, що розвиток особистості визначається лише розкриттям і вираженням уроджених потягів. Вони акцентують увагу на величезному впливові на людину міжособистісних стосунків, соціуму, в якому особистість розкривається й формується. Не так важливий розвиток потягів, як переживання дитиною стосунків із найближчими людьми, які її навчають та виховують. І як ці стосунки відбиваються на всьому житті людини.

Так, **Карен Горні (К. Horney)** (1885—1952) вважала, що дитина народжується з двома потребами: *потреби в задоволенні* (їжа, вода, тепло) та *потреби в безпеці* (необхідність бути любимим, бути бажаним, бути захищеним). Задоволення цих потреб повністю залежить від батьків. Якщо вони задовольняються, то формується здорова особистість, якщо ні, то в дитини виникає базальна тривога — відчуття самотності та безпорадності перед потенційно небезпечним світом. Ці відчуття спричинені порушенням стосунків батьків з дітьми.

Щоб подолати відчуття базальної тривоги, дитина змушена використовувати різні захисні стратегії, з якими вона потім йде в майбутньому по життю. Захист людина знаходить у **прагненні до людей** (*поступливий тип*); у **прагненні проти людей** (*агресивний тип*); у **прагненні від людей** (*відсторонений тип*).

- Людям, які характеризуються поступливим типом, притаманні потреба в любові та схваленні, потреба бути прийнятним, залежність, нерішучість, безпорадність, страх отримати відмову, невимогливість, бажання бути потребованим. Ними керує неусвідомлене переконання: **«Якщо я поступлюся, мене ніхто не займе»**. Часто за такою поведінкою можуть стояти придушені агресивні емоції.

- Людям, які належать до агресивного типу, притаманні бажання домінувати та контролювати інших, презирливе ставлення до слабкості, ворожість, прагнення експлуатувати інших, будь-які стосунки вони розглядають з позиції: «Що я буду з цього мати?» (не має значення, про що йдеться: гроші, престиж, зв'язки тощо). Їм важливо отримати суспільне визнання та захоплення. Вони вважають, що всі інші люди агресивні й що життя — це боротьба проти всіх. Ними керує неусвідомлене переконання: **«Якщо в мене є влада, мене ніхто не займе»**.

- Людям, які характеризуються відстороненим типом, притаманні потреба в усамітненості, незалежності, прагнення бути найкращим, неприступним, невразливим, бездоганим. Вони тримають дистанцію в міжособистісних стосунках, уникають зближення, які спонукають до взяття на себе певної відповідальності. Ними керує неусвідомлене переконання: **«Якщо я відсторонюсь, зі мною буде все в порядку»**.

Використання цих стратегій дає відчуття людині, що таким чином вона задовольняє потребу в безпеці.

Цікавий підхід **Карла Густава Юнга (C. G. Jung)** (1875—1961), швейцарського лікаря, до розуміння сутності людини, ролі несвідомого в житті людини. К. Юнг стверджував, що душа (для

вченого цей термін тотожний поняттю психіки) є цілісним утворенням, яке складається з окремих, відносно незалежних, але взаємодіючих частин: свідомість (Его), індивідуальне несвідоме і колективне несвідоме (рис. 18).

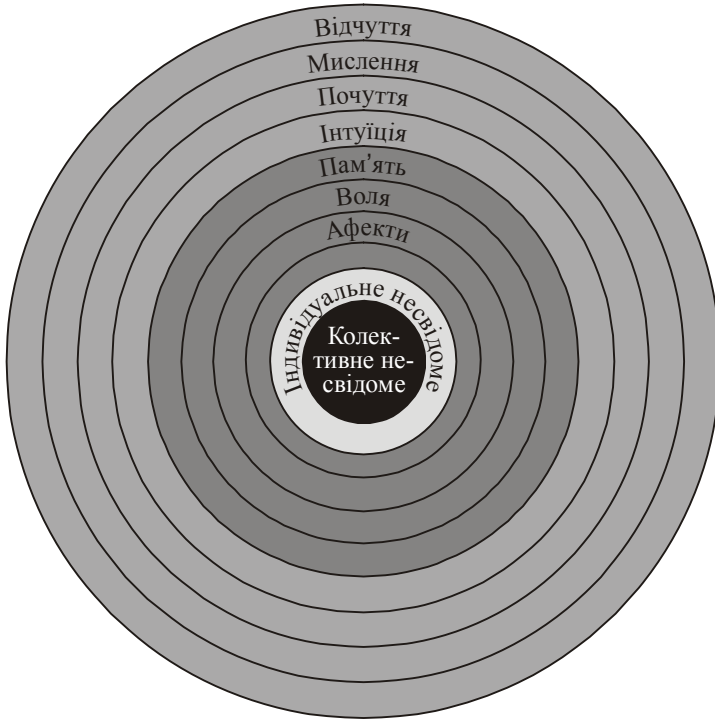


Рис. 18. Структура психічного життя людини

Свідомість (Его) містить відчуття, сприймання, спогади, думки, які забезпечують здатність аналізувати, оцінювати, адекватно реагувати на зовнішнє середовище та відчувати власну цілісність і стабільність. Его має дві спрямованості, або життєві настановленості: **екстраверсія** та **інтроверсія**. К. Юнг уважав, що ці дві орієнтації існують у людині одночасно, але одна з них стає домінуючою. В екстравертній настановленості проявляється спрямованість інтересу на зовнішній світ — інших людей і

предмети. Екстраверт рухливий, комунікабельний, швидко встановлює стосунки та прив'язаності, зовнішні фактори є для нього рушійною силою, він черпає енергію із зовнішнього світу.

Інтроверт, навпаки, занурений у внутрішній світ власних думок, почуттів і досвіду. Він споглядальний, стриманий, прагне усамітнитись, схильний відсторонюватися від людей, його інтерес сконцентрований на ньому самому.

Пізніше К. Юнг зрозумів, що цих двох настановленостей недостатньо для пояснення всіх відмінностей у ставленні людей до світу. Тому він розширив власну типологію, виділивши чотири психологічні функції: **мислення, почуття, відчуття, інтуїція.**

Мислення та почуття — раціональні функції, вони дозволяють створювати судження, умовиводи про навколишній світ.

Мисленнєвий тип, досягаючи світ, використовує логіку та аргументи для того, щоб визначити, чи є той досвід, що оцінюється, істинним чи помилковим. *Почуттєвий тип* пізнає реальність через мову позитивних і негативних емоцій і переживань і робить висновки в термінах «поганий-хороший», «приємний-неприємний», «спонукає до чогось чи навіває нудьгу». Він орієнтований на те, щоб зробити висновок стосовно того, чи є цей досвід прийнятним чи неприйнятним.

Відчуття та інтуїція — ірраціональні функції, що пасивно «схоплюють», реєструють події зовнішнього (відчуття) чи внутрішнього (інтуїція) світу, не оцінюючи їх і не пояснюючи їх значення.

Відчуття (сенсорика) є безпосереднім, безоцінковим реалістичним сприйманням зовнішнього світу. *Сенсорний тип* дуже чутливий до запаху, смаку, кольору тощо. Він досягає реальність на мові явищ, фактів. Інтуїція характеризується «склесним», неусвідомленим сприйманням досвіду. *Інтуїтивний тип* покладається на передчуття та здогадки, на неусвідомлені образи, символи, приховане значення переживань, схоплюючи суть життєвих подій.

Зазвичай у людини присутні водночас усі чотири функції. Але протилежні настановленості та функції знаходяться в опозиції одна до одної: якщо проявляється одна як провідна, то інша виступає допоміжною та ірраціональною, якщо раціональні функції — усвідомлені й домінуючі, то ірраціональні — підпорядковані та неусвідомлені й навпаки.

Визначивши настановленість особистості (*екстраверсія* та *інтроверсія*) і чотири психічні функції (*мислення, почуття, відчуття, інтуїція*), К. Юнг виокремлює 8 основних типів індивідуальності, які визначають стиль життєдіяльності людини.

Так, екстравертований мисленневий тип фокусується на об'єктивних, що мають практичні значення, фактах навколишнього світу. Зазвичай він справляє враження холодної, догматичної людини, що живе за чітко встановленими правилами. Цей тип схильний до вибору професій прокурора, «очисника моралі», реформатора. Інтровертована інтуїтивна особа зосереджена на реальності власного внутрішнього світу, тримає дистанції щодо оточуючих і байдужий до них. Схильний до професій творчого плану, здатний прогнозувати та передбачити майбутнє.

Американки К. Бріггс та І. Бріггс—Маєрс, взявши за основу теоретичні положення К. Г. Юнга, розробили інструментарій діагностики типів особистості, який дає змогу виокремити 16 типів.

Індивідуальне несвідоме — це та частина душі, яка пов'язана зі сенсом психічного життя людини, котрий вона набула в процесі індивідуального досвіду та який був зміщений у сферу несвідомого. Воно містить придушені та забуті конфлікти й комплекси — сховище емоційно заряджених думок, почуттів й спогадів минулого досвіду. Комплекси здатні впливати на поведінку людини. Наприклад, людина з комплексом влади може розтрачувати багато психічної енергії на діяльність, прямо чи опосередковано пов'язану з темою влади.

Зміст індивідуального несвідомого унікальний і *доступний для усвідомлення*. Розуміння складових комплексу приводить до змін у житті людини.

Колективне несвідоме — це та частина душі (архетипи), що містить емоційно заряджені міфологічні знання, первісні форми мислення, враження та образи, що відклалися в мозку людини з давніх часів і передаються від покоління до покоління. У колективному несвідомому міститься весь духовний спадок людства, що відроджується в структурі мозку кожного. Колективне несвідоме *не може бути усвідомлене й виявлене людиною в себе*, його можна спостерігати в оточуючих. К.Юнг наводить оповідання Анатолія Франса: два селянина живуть у постійній ворожнечі. І коли одного з них запитують, чому він так ненавидить власного сусіда, він відповідає: «Але ж він на іншому

березі річки». Колективне несвідоме проявляється в міфах, релігії, легендах, мареннях, сновидіннях.

К. Г. Юнг вважав, що колективне несвідоме складається з потужних первинних психічних образів — *архетипів* (первинна модель).

«Вони являють собою, так би мовити, психічні залишки переживань низки поколінь. Вони усереднюють мільйони індивідуальних досвідів і дають таким чином картину психічного життя, розділену та спроектовану на численні образи міфологічного Пандемоніуму¹. У кожному з них міститься частка людської психології та людської долі, частка страждань і насолоди, які нескінченну кількість разів повторювалися в шерензі поколінь і взагалі завжди мали один і той самий перебіг»².

Архетип як прообраз і ідея є настановленістю на сприйняття об'єктів чи подій відповідно до узагальненого досвіду, набутого людством у філогенезі. Уродженою є тенденція реагувати емоційно, когнітивно та поведінково на конкретні ситуації, наприклад, на батьків, кохану людину, незнайомця, змії, смерть. Наприклад, у сприйнятті дитиною власної мами присутні аспекти її актуальних характеристик, забарвлених неусвідомленими уявленнями про такі архетипічні атрибути, як виховання, родючість і залежність. Тому й такі образи як Герой, Бог, Жертва, Мудрець, якими ми наділяємо конкретних осіб чи випадкових персонажів, мають характеристики, схожі у представників різних народів, жили вони в сиву давнину чи є нашими сучасниками.

Учений виділив архетипи: *Аніма, Анімус, Персона, Тінь, Самість, Мудрець, Бог, Герой, Жертва* та інші. Найбільшу увагу К. Юнг приділяв архетипам Аніма, Анімус, Персона, Тінь, Самість.

Аніма та Анімус — втілюють статеву ідентичність як цілісність жіночого та чоловічого. К.Юнг вважав, що в несвідомому чоловіка прихована жіноча сутність, а у несвідомому жінки — чоловіча. Цей архетип еволюціонував протягом багатьох століть у колективне несвідоме як результат досвіду взаємодії з протилежною статтю. У житті кожного чоловіка формуються різні стосунки з жінками, що відповідають розвитку Аніми:

І етап — образ Єви — сексуальний образ;

¹ Пандемоніум (гр.) — вмістилище всіх злих духів.

² Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. / Пер. с англ. — К.: Гос. библиотека для юношества, 1996. — 384 с.

II етап — Олена Прекрасна — романтичний;

III етап — Діва Марія — ідеал жіночності, терпіння, материнства;

IV етап — Софія — мудрість.

У жінки також у процесі життя складаються різні стосунки з чоловіками, що відповідають етапам розвитку Анімуса.

I етап — ставлення до чоловіка як сексуального об'єкта;

II етап — образ лицаря — романтичний образ;

III етап — образ новатора — носій інтелекту;

IV етап — Вчитель, Гуру — втілення духу.

К. Юнг уважав, що Аніма та Анімус мають виражатися гармонійно, чоловік повинен проявляти власні фемінні якості: ніжність, м'якість, доброзичливість; а жінка повинна поряд із жіночністю проявляти маскулинні якості: принциповість, рішучість, сміливість тощо.

Персона — соціальна роль людини («Маска»), сформована під впливом суспільних очікувань і навчання в ранньому дитинстві, комплекс психічних функцій, що відповідають за пристосування особистості до соціального оточення. Персона презентує не те, якою є людина в дійсності, а якою вона себе вважає під впливом інших. Якщо цей архетип набуває занадто великого значення, то людина може стати неглибокою, поверховою, виконувати тільки одну роль і бути відчуженою від істинного емоційного досвіду.

Тінь — відображає пригнічену темну та тваринну сторону особистості, яка містить соціально неприйнятні сексуальні та агресивні потяги, аморальні думки та пристрасті. Тінь має і позитивні властивості. К. Юнг розглядав її як джерело життєвої сили, спонтанності та творчого початку в житті людини. Згідно з поглядами вченого, функція «Его», полягає в тому, щоб направляти в потрібне русло енергію Тіні, приборкувати низьку сторону людської природи так, щоб людина могла жити в гармонії з іншими, але водночас відкрито виражати власні імпульси і насолоджуватися здоровим та творчим життям.

Персона й Тінь певним чином урівноважують одна одну.

Самість — найважливіший Архетип у теорії К. Юнга. Самість — це серцевина особистості, навколо якої організовані та об'єднані всі інші елементи. Самість досягається способом урівноваження різноспрямованих настановленостей-архетипів, що відіграють важливу роль у нашому індивідуальному несвідомому, забарвлюючи індивідуальний досвід (онтогенез) досвідом людства (філогенез). Коли досягається інтеграція всіх аспектів душі, людина відчуває єдність, цілісність і гармонію. Самість — це головна мета людського життя, яку важко досягти,

але якої здатна прагнути кожна людини. Розвиток Архетипів у процесі індивідуації буде представлено в розділі «Я-концепція» та «Розвиток особистості».

Розглянуті підходи демонструють обґрунтування того, що *психіка людини ширше, аніж свідомість, і психічні явища функціонують на різних рівнях: як свідомому, так і несвідомому.*

7.4. Форми прояву несвідомого

У цілому прояви несвідомого можна подати в такому узагальненому вигляді:

а) *сприймання та субсенсорне сприймання.* Людина завжди сприймає більше, ніж усвідомлює. Отримуючи водночас велику кількість вражень, люди легко випускають з уваги окремі з них.

Об'єктом субсенсорного сприймання є те, що знаходиться нижче порогу відчуттів. Вони не втілюються в образі й не усвідомлюються, але регулюють поведінку людини (дія звуків, які не чуємо, — з'являється втома, роздратування; вивчення англійської мови за допомогою методу Ілони Давидової);

б) *дії,* що забезпечують безперешкодне виконання звичних поведінкових *автоматизмів і стереотипів.* Наприклад, коли ми тільки навчалися писати, водити автомобіль, то спочатку усвідомлювали кожний власний рух, кожну дію, а потім починаємо робити це автоматично;

в) *психічні стани:* стан афекту, галюцинації, марення, сомнамбулізм, гіпнотичний стан, певний стан сп'яніння, який спостерігається при синдромі Корсакова.

Афект — це емоційний стан людини, що охоплює психіку в цілому, є стрімким, бурхливим і малокерованим. Людина в цьому стані не усвідомлює власні дії. Це враховано в статтях Карного кодексу: зменшується покарання, якщо людина вчинила злочин у стані афекту. **Сомнамбулізм** — особлива форма патологічного сну, за якого спляча людина в стадії повільного сну встає з ліжка й починає ходити. Вона добре орієнтується в темряві, чує дуже тихі звуки, гарно відчуває предмети на дотик, орієнтуючись у просторі, для неї характерна чітка координація та чіткість рухів. Не можна будити людину в цьому стані, бо різке пробудження може спричинити негативні наслідки. **Синдром Корсакова** — форма розладу пам'яті при вживанні певної кількості алкоголю. Наприклад, відомі випадки, коли людина, знаходячись у гостях, прийнявши надмірну дозу алкоголю і перебуваючи в стані

гострого алкогольного сп'яніння, діставалася додому, не усвідомлюючи та не пам'ятаючи, як вона це зробила;

г) *сновидіння*. Аристотель уважав, що життя сновидіння — це спосіб роботи нашої душі в стані сну. Воно може містити залишки денних вражень, спроби задовольнити потреби і бажання людини, які не можуть бути задоволені в реальності.

Загальна функція снів — це спроба відновити наш психічний баланс через продукування матеріалу сну, який поновлює цілісну психічну рівновагу. Це може бути сон, який повторюється (інколи від народження до старості) — це спроба компенсувати будь-які окремі дефекти ставлення сновидця до життя, або він може снитися внаслідок травматичної події, яка залишила відбиток у психіці людини. Інколи сон може попереджати про важливу подію в майбутньому. Але може робити це як дельфійський оракул, який провіщав царю, що перетнувши річку Халіс, цар зруйнує велике царство. Тільки після того, як цей цар був повністю переможений у битві, під час якої він перейшов річку Халіс, з'ясувалось, що це його власне царство;

д) *потяги й мотиви* поведінки. З. Фройд уважав, що людські дії, вчинки, які здаються на перший погляд випадковими, насправді зумовлені глибинними мотивами та переживаннями, які сама людина не усвідомлює.

Обмовки, описки, забування, регулярне переїдання, майже повна відмова від їжі тощо;

е) *настановлення* — цілісний, недиференційований і несвідомий стан, що характеризує готовність людини до певної активності та задає напрям реагування;

є) *індивідуальні внутрішні стандарти, норми, ідеали*.

Після здійснення не дуже гарного вчинку людина починає себе некомфортно почувати, або навіть може соматично захворіти. Несвідоме наслідування ідеалу — одяг, мова, жести, поведінкові особливості;

ж) *психологічні захисти*, які захищають наше «Я» від тривоги та допомагають зберегти самоповагу в ситуації загрози для «Я»;

з) *тонка та важка інтелектуальна, робота, що потребує глибокого напруженого мислення; творчі наукові відкриття, раптові осяяння, передбачення*.

Російський учений Д. Менделєєв (періодична система), німецький хімік Кекуле (формула бензолу), французький математик Пуанкаре та багато інших зобов'язані своїми відкриттями несподіваним «одкровенням» із несвідомого, чи то сновидіння чи раптове осяяння;

і) *неусвідомлені мовні, культурні, ідеологічні та інші міфи й соціальні норми, що визначають поведінку людей, що належать до однієї культури.*

Анекдоти про певні національності: американець, росіянин, француз, німець, українець («...Як не з'їм, то понадкушую»).

Ці неусвідомлені елементи входять до складу ментальності (притаманний даній нації варіант світосприйняття, поведінки, який реалізується на спільній мовній, культурній і морально-етичній основі).

Виокремлюють такі основні риси української ментальності (за Г.Півтораком).

- антеїзм (давньогрецька міфічна істота Антей) відображає працездатність українського народу;

- «екзистенційно-межеве» світовідчуття виявляється в гостро-емоційному переживанні сьогодення, життєлюбності, поетичності, у «пріоритеті серця над головою»;

- індивідуалізм як результат проживання в малих соціальних групах, який в українській ментальності поєднується з ідеєю рівності, повагою до свободи кожного, гостре несприйняття абсолютної монархічної влади;

- соціопсихологічний і політичний конформізм. У історичному становленні психіки українського народу особливу роль відіграє геополітична ситуація. Колонізація України, відсутність її державності, соборності території розвивали й особливості світосприйняття народу з доміантою тотального підкорення. У таких умовах нівелювалися споконвічні чесноти свободи, честі, сумління тощо. Умовою виживання стали соціопсихологічний і політичний конформізм, який передбачав не лише прислужництво «меншовартісної» нації, а й її задоволення від рабства.

К. Г. Юнг порівнював спробу людини жити, орієнтуючись виключно на свідомість, з побудовою дамби через океан (де океан — несвідоме), але водночас фіксація тільки на несвідомому еквівалентна поглинанню потопом. Безумовно, що в спілкуванні з зовнішнім світом доцільно використовувати свідомий підхід, маючи можливість і час періодично повертатися до внутрішнього несвідомого світу для психічного оновлення.



Завдання для самоконтролю

1. Порівняйте поняття свідомість і самосвідомість.

2. Вставте пропущені слова:

«Несвідоме — це сукупність психічних актів, станів, процесів про функціонування та вплив яких людина ... в конкретний момент, або ... про нього протягом досить тривалого часу, або взагалі ніколи ...»

3. Знайдіть правильні відповіді:

1) в основі уявлень про власну особистість знаходиться здатність дитини: а) говорити; б) виокремлювати себе з навколишнього світу; в) ходити та маніпулювати предметами; г) розуміти, що саме це «моя мама» і «мій тато»; д) усвідомлювати власну єдність із навколишнім світом;

2) до зрілих психологічних захистів належать: а) витискування; б) проекція; в) заперечення; г) заміщення; д) сублімація;

3) основним потягом розвитку людини З. Фройд вважав: а) потяг до влади; б) сексуальний; в) вищості; г) агресивний; д) потяг до вражень.

4. Четверо молодих людей з різних країн Європи протягом одного року були спостерігачами в одній з африканських країн. Між ними були тісні дружні стосунки. У одного з них закінчився строк виконання службових обов'язків, і він мав їхати додому. Інші хотіли провести його до аеропорту. Але один з них, С., сказав, що не може поїхати, наче його щось утримує і говорить «не їдь». Хоча йому дуже хотілось провести друга, С. не поїхав. На машину його товаришів був зроблений напад, усі загинули. Проаналізуйте, що вплинуло на рішення С.? Про що свідчать подібні явища? Що вони дають для розуміння сутності психіки?

5. Які можливі переваги та недоліки «розщепленого мозку»?

6. Заповніть схему прикладами з власного досвіду:

Рівні психіки	Психічні прояви
Несвідомий	
Свідомий	



Рекомендована література

1. Амосов Н. М. Разум, человек, общество, будущее. — К.: Наук. думка, 1994.

2. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — Л.: ЛГУ. 1994. — С. 256—270.

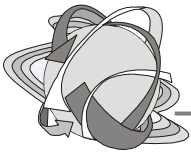
3. Загальна психологія (курс лекцій) / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. — К., 1997. — 436 с.

4. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент. — Ч. 1. — К., 1999. — С. 171—186.

5. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — 3-тє вид., стереотип. — К.: Либідь, 2001. — 560 с.

6. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.

7. *Юнг К. Г.* Психологические типы / Пер. с нем. — Под общ. ред. В.Зеленского. — СПб.: Ювента, М.: Изд. фирма «Прогресс-Универс», 1995. — 717 с.



8. ОСОБИСТІТЬ. СТРУКТУРА ОСОБИСТІТІ

- 8.1. Концепція особистості у вітчизняній психології.
- 8.2. Індивід та особистість.
- 8.3. Поняття про індивідуальність.
- 8.4. Психологічна структура особистості.
- 8.5. Біологічне й соціальне в структурі особистості.
- 8.6. Зарубіжні теорії особистості.
 - 8.6.1. Теорія особистості за Карлом Роджерсом.
 - 8.6.2. Теорія особистості Гордона Олпорта.
 - 8.6.3. Триєдність станів «Я» особистості в теорії Еріка Берна.
- 8.7. Теорія соціального навчіння Джуліана Роттера. Локус контролю.

8.1. Концепція особистості у вітчизняній психології

Згідно з концепцією провідних вітчизняних авторів, дослідників феномену особистості (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв), людину, як особистість, характеризує система деретмінованих життям у суспільстві стосунків, суб'єктом яких людина виступає.

У своїй книзі «Человек как предмет познания» (1968) Б.Г.Ананьєв пише, що індивідуальний розвиток людини

відбувається в часі й віднаходиться в тривких і змінних вікових характеристиках, які виникають під дією соціальних умов життя, виховання та провідного виду діяльності.

У подальших своїх працях Б. Г. Ананьєв розвиває думки В.М.Бехтерева, викладені ним у брошурі «Бессмертие человеческой личности» (1918) і пише, що «історична особистість і творчий діяч, які залишили нащадкам видатні матеріальні та духовні цінності, тобто активні суб'єкти пізнання та праці, набувають соціального безсмертя, ідеальна форма існування якого є реальною силою суспільного розвитку» [3, Т. 1, с. 72].

Б. Г. Ананьєв справедливо підкреслює, що психологічні зміни структури особистості, її характеру й таланту уже не сприймаються поза історичною епохою, сучасниками якої є дана конкретна популяція та особистість, яка до неї належить.

Розроблена С. Л. Рубінштейном (життєвий і творчий шлях якого розпочався в Одесі) концепція людини, її діяльності, поведінки та свідомості, усього психічного й духовного життя у своїх основних здобутках залишається актуальною та перспективною для наших днів.

Для Рубінштейна людина — це не «гвинтик» у машині виробництва, а справжній суб'єкт саморозвитку. Тільки так він ставив і розв'язував загальну проблему «особистість» і «суспільство», поступово реалізуючи свій принцип «зовнішнє через внутрішнє». На його думку, через те, що зовнішні причини діють тільки через внутрішні умови, внутрішня обумовленість розвитку особистості закономірно поєднуються з його «спонтанністю». Усе в психології особистості, яка формується, так чи інакше зовнішньо зумовлене, але нічого в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішньої дії» [15, с. 251]. Тому Рубінштейн категорично заперечував, зокрема, широко поширену на той час механістичну позицію, згідно з якою необхідно виводити розвиток особистості безпосередньо із вимог, які до неї висувало суспільство.

Теорія виховання вченого виходить з того, що суспільні умови не проектується механічно в людину, а опосередковуються внутрішніми умовами — перш за все власною моральною працею індивіда.

Особистість розглядається Рубінштейном як основа зв'язку всіх психічних процесів, які їй належать і є нею керовані. Але в той самий час особистість сама розглядається в сукупності своїх

відносин зі світом, які реалізуються через діяльність, пізнання та спілкування на життєвому шляху.

Інтерпретація свідомості особистості не тільки як відображення (пізнавального, логічного), але і як відношення (суб'єктивного, онтологічного) стала можливою на основі інтеграції свідомості з усією мотиваційно-емоційною сферою особистості, її потребами. Таким чином розкриваються переживання особистості, її внутрішній світ. У традиційну структуру особистості Рубінштейн включив скерованість, як активне утворення, яке відповідає потребам людини.

Прихильником системного (комплексного) методу психологічного дослідження особистості є відомий психолог О.М.Леонтьєв. У своїй знаменитій праці «Деятельность. Сознание. Личность» Леонтьєв пише:

«Комплексне вивчення людини («людського чинника») набуло зараз першочергового значення, і саме ця обставина висуває психологічну проблему особистості, як особливу. Адже ніяка система знань про тотальний об'єкт не дає нам його дійсного розуміння, якщо в ній відсутня одна із суттєвих специфічних характеристик. Так складаються справи із вивченням людини: психологічне дослідження її як особистості аж ніяк не може бути заміщене комплексом зіставлених морфологічних, фізіологічних та окремих функціонально-психологічних даних.

...Таким чином, під поняттям «особистість» криється дещо «узагальнене», яке виділяють засобами тих чи інших процедур статистичної обробки кількісних ознак, які відбирають за тими ж статистичними критеріями. Тому, не дивлячись на те, що в основі характеристики цього «узагальненого» лежать емпіричні дані, воно по суті залишається метапсихологічним, яке не потребує психологічних пояснень» [10, Т. II, с. 188—189].

У процесі відображення об'єктивного світу активно діюча особистість виступає як єдине ціле, в якому пізнання навколишнього світу здійснюється в поєднанні з переживанням. Особистість розглядається в єдності (але не тотожності) чуттєвої сутності її носія — індивіду та умов соціального середовища. Природні властивості та особливості індивіда проявляються в особистості як соціально обумовлені її елементи.

Особистістю у вітчизняній психології називають системну соціальну якість, яка набувається індивідом у предметній діяльності та спілкуванні й характеризує рівень і якість репрезентативності суспільних відносин в індивіді.

Тотожність понять особистість і індивід заперечується всіма провідними вітчизняними психологами — Б. Г. Ананьєвим, О.М.Леонтьєвим, Б. Ф. Ломовим, С. Л. Рубінштейном та ін.

У структурі особистості вітчизняні психологи виділяють три основних складові:

- внутрііндивідна (інтраіндивідна) підсистема;
- міжіндивідна (інтеріндивідна) підсистема;
- надіндивідна (метаіндивідна) підструктура.

В *інтраіндивідну*, або *внутрііндивідну* підсистему особистості входить системна організація її індивідуальності, яка відображена в будові *темпераменту, характеру, здібностях* людини.

Проте особистість, яка існує в суспільстві та є суб'єктом суспільних відносин, не може бути замкнена тільки в обмежене тіло індивіда, а знаходиться в простоті *міжіндивідних стосунків*. Реальне існування особистості віднаходиться в сукупності предметних взаємозв'язків індивідів, опосередкованих діяльністю.

Тому в просторі поза органічним тілом індивіда знаходиться друга *інтеріндивідна*, або *міжіндивідна* підструктура особистості.

Обидві розглянуті підсистеми не розкривають усі прояви особистості. Виділяють також третю складову прояву особистості — *метаіндивідну*, або *надіндивідну* підструктуру. Особистість при цьому не тільки «виноситься» за рамки органічного тіла індивіда, але і виходить за межі існуючих на даний час зв'язків з іншими особистостями.

Йдеться про явище *персоналізації*, тобто продовження себе в інших людях і поколіннях, про той внесок, який індивід своєю діяльністю робить у розвиток інших людей.

Отже, саме мета індивідна підсистема особистості найбільшою мірою репрезентує духовну потребу людини — потребу бути особистістю, тобто своєю діяльністю творити значущі для інших людей зміни в їхній інтелектуальній та духовній сфері. На рис.19 показано три складові структури особистості за концепцією вітчизняних авторів.

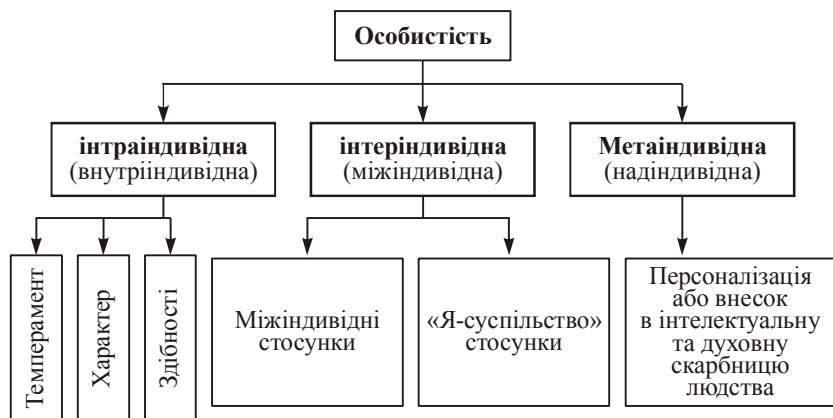


Рис. 19. Три складові структури особистості (за концепцією вітчизняних авторів)

8.2. Індивід та особистість

Людина народжується вже людиною. У маляти, яке з'являється на світ, конфігурація тіла забезпечує можливість прямого ходіння, структура мозку гарантує можливість розвитку інтелекту, будова руки — перспективу використання знарядь праці тощо, і цим дитина — людина за сумою своїх можливостей — відрізняється від дитяти тварини, яке за жодних обставин не може набути подібного фонду якостей.

Сказаним стверджується факт належності маляти до людського роду, що фіксується в понятті «індивід». Отже, у понятті «індивід» утілено родову належність людини.

Поняття «особистість» є дещо вужчим від попереднього.

Особистість — категорія суспільно-історична. Особистість — об'єкт дослідження лише суспільних наук: історії, філософії, соціології, етики, естетики, психології, педагогіки і т.д.

Особистість — дія суспільного розвитку, свідомий індивід, який посідає певне становище в суспільстві та виконує певну громадську роль.

Роль — це соціальна функція особистості; наприклад, роль матері та батька — виховання дітей; роль директора школи — управління колективом учителів та організація процесу навчання учнів.

Позиція особистості — це система її відносин. Суттєвими відносинами особистості є ставлення до матеріальних умов життя, до суспільства та людей, до себе, до власних обов'язків — трудових, громадських тощо. Ці відносини характеризують моральне обличчя особистості, її соціальні установки.

Особистість — це свідомий індивід. Не можна зрозуміти суспільної ролі особистості, не аналізуючи її психології: мотивів діяльності, здібностей та характеру, а в деяких випадках — і особливостей її тілесної організації, наприклад, типу нервової діяльності.

8.3. Поняття про індивідуальність

Індивідуальність — це особистість у її своєрідності. Коли кажуть про індивідуальність, то мають на увазі оригінальність особистості. Зазвичай словом «індивідуальність» визначають якусь найголовнішу особливість особистості, яка робить її відмінною від решти людей.

Індивідуальна кожна людина, але індивідуальність одних проявляється дуже яскраво, інших — непримітно.

Індивідуальність може проявлятися в інтелектуальній, емоційній, вольовій сферах або відразу в усіх сферах психічної діяльності.

Оригінальність інтелекту може полягати в здатності бачити те, чого не помічають інші, в особливостях обробки інформації, а саме: в умінні ставити проблеми й вирішувати їх.

Своєрідність почуттів може знаходити вияв у надмірному розвитку одного з них (інтелектуального чи морального), у великій рухомості емоцій, у переважанні чуттєвого чи раціонального у винесенні рішень.

Особливість волі виявляється в силі волі, надзвичайній мужності або володінні собою в критичних ситуаціях.

Оригінальність може також полягати в своєрідному поєднанні властивостей конкретної людини, які надають особливого колориту її поведінці або діяльності (див. рис. 20).

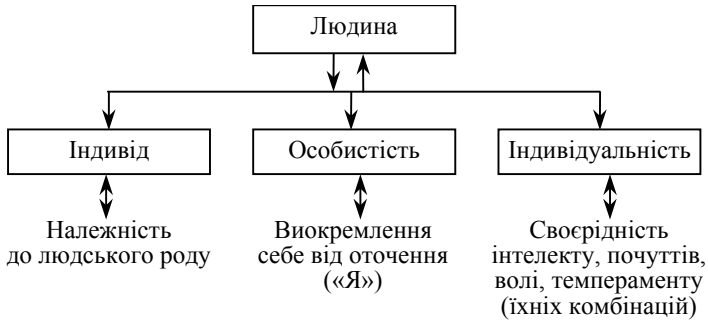


Рис. 20. Схема для розуміння поняття «людина»

8.4. Психологічна структура особистості

Як і всяка організація, психічне життя має певну структуру. Відмежовуючись від індивідуальних особливостей психічного складу, можна встановити типову структуру особистості.

Основні компоненти особистості

Спрямованість (скерованість) особистості, або вибіркове (селективне) ставлення людини до дійсності.

Спрямованість криє в собі різні властивості, систему взаємних потреб та інтересів, практичних установок.

При цьому одні з компонентів скерованості домінують і мають провідне значення, тоді як інші виконують опорну роль.

Домінуюча спрямованість (скерованість) визначає всю психічну діяльність особистості.

Наприклад, домінування пізнавальної потреби приводить до відповідного вольового та емоційного налаштування, що, у свою чергу, активізує інтелектуальну діяльність. Водночас природні потреби дещо гальмуються, повсякденні клопоти відходять на задній план (скажімо, ремонт квартири, закупівля продуктів, придбання меблів — якщо в цей час людина пише дисертацію чи монографію або складає іспити у вузі). Особистість починає обґрунтовувати доцільність свого захоплення, надавати йому особливу суспільну та особистісну значущість.

Можливості особистості — другий компонент, що охоплює ту систему здібностей, яка забезпечує успіх діяльності. Здібності взаємопов'язані та взаємодіють одна з одною.

Приміром, Спіноза був геніальним філософом, хоча проявив себе як талановитий шліфувальник оптичних лінз. Т. Г. Шевченко був геніальним поетом, а ще — визначним художником, художню спадщину якого ще не повністю досліджено й оцінено. У Маяковського основний талант поетичний, та він був і непоганим актором. Те саме можна сказати і про Євгена Євтушенка, який знімався у фільмі в ролі Цюлковського.

Кожний з вас знає свою основну, провідну, здібність і підпорядковану їй ведену.

Підпорядкована здібність, а точніше — **здатність** (у російськомовній термінології «способность») — це і здібність, і здатність) підсилює основну, провідну (талант).

Очевидно, на характер співвідношення здібностей впливає структура скерованості.

Характер, або стиль поведінки в соціальному середовищі, є третім компонентом у структурі особистості.

Характер — складне синтетичне утворення, де в єдності проявляються зміст і форма духовного життя людини.

Хоча характер і не відображає особистості в цілому, проте являє складну систему її властивостей, скерованості й волі, інтелектуальних та емоційних якостей, типологічних особливостей, які проявляються в темпераменті.

У **системі характеру** теж можна виокремити провідні властивості, передусім **моральні якості** (чутливість або черствість у взаєминах із людьми, відповідальне ставлення до суспільних обов'язків, скромність тощо), затим — **вольові** (рішучість, наполегливість, мужність і самовладання), які забезпечують певний стиль поведінки і спосіб розв'язання практичних завдань.

Тому можна сказати, що морально-вольові якості складають дійсну основу характеру.

Система управління, яку зазвичай позначають поняттям «**Я**», буде четвертим компонентом структури особистості.

«**Я**» — утвердження самосвідомості особистості, воно здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль і корекцію дій і вчинків, передбачення та планування життя й діяльності.

Самоуправління має велике значення в нормальному цілеспрямованому розумному житті та діяльності особистості. Академік І. П. Павлов писав, що людина — це система, яка сама себе регулює, підправляє та навіть удосконалює. На рис. 21—25 показано основні компоненти особистості та їхню структуру.

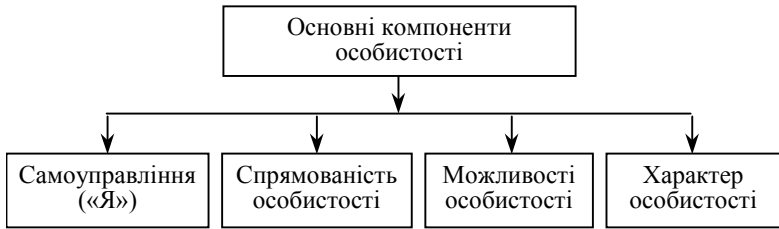
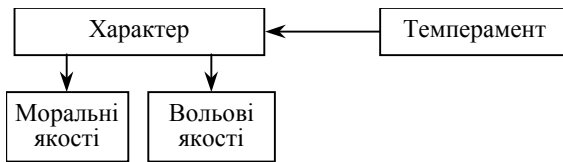


Рис. 21. Основні компоненти особистості



Провідні властивості

Рис. 22. Структура характеру особистості

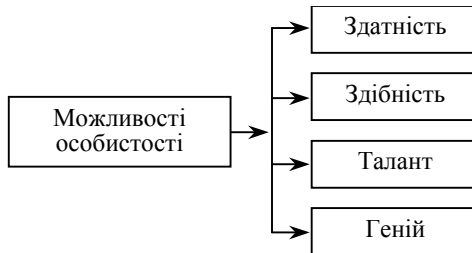


Рис. 23. Ієрархія можливостей особистості

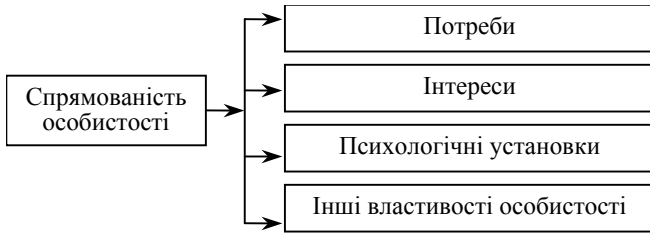


Рис. 24. Психологічні компоненти, які впливають на спрямованість особистості



Рис. 25. Структура самоуправління особистості

8.5. Біологічне й соціальне в структурі особистості

Проблема співвідношення біологічного (природного) й соціального начал у структурі особистості людини є однією з найскладніших і дискусійних у сучасній психології.

Є думка, що вся особистість людини розпадається на ендопсихічну та екзопсихічну організацію.

Ендопсихіка (від гр. *ἐνδον* — усередині) як підструктура особистості відображає внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, начебто внутрішній механізм людської особистості, ототожнюваний з нервово-психічною організацією людини.

Екзопсихіка (від гр. *ἐξω* — зовні) визначається ставленням людини до зовнішнього середовища, тобто до всієї сфери того, що протистоїть особистості, до чого особистість може так чи інакше ставитися.

Ендопсихіка криє в собі такі риси, як сприйнятливість, особливості пам'яті, мислення та уяви, здатність до вольового зусилля, імпульсивність; екзопсихіка — систему відносин людини та її досвід, тобто інтереси, нахили (схильності), ідеали, переважальні почуття, сформовані знання.

Як же в людині взаємодіють ці два фактори?

Природні нахили розвитку індивіда, його тілесна організація, нервова та ендокринна системи, переваги й вади, фізична організація владно впливають на формування його індивідуально-психологічних особливостей.

Ви, напевне, помічали, що за інших приблизно рівних інтелектуальних і фахових якостей службовими щаблями скоріше просуваються люди з певною фізичною організацією — зростом, статурою, виразом обличчя тощо. Як кажуть, із представницьким, чи презентабельним, виглядом.

Часом фізично розвинуті люди не сприймають худих, слабких статурою, малих на зріст, хоч би які розумні речі ті казали.

Як, на вашу думку, ці фактори впливають на формування психіки, соціальних установок, ставлення до явищ дійсності у тих та інших?

Отже, йшлося про домінування в комунікативних відносинах ендопсихіки над екзопсихікою.

Буває і навпаки.

Поведінка людини, її ставлення до інших, досвід, фахова підготовка, розуміння інтересів і спонукань інших забезпечує зовнішньо непоказній людині становище як формального, так і неформального лідера. Особливо тоді, коли все це підкріплюється здатністю останнього до вольових зусиль.

Звідси висновок, що *природні й соціальні* якості не можуть існувати окремо та бути протиставлені одні одним як самостійні підструктури особистості. Вони утворюють єдність (див. рис. 26).

Це можна ще показати на прикладі досліджень, у яких вивчалася формування рис особистості людей, чий зріст не

перевищував 80—130 см. Було встановлено значну схожість структур індивідуальності цих людей, у яких, крім низького зросту, не було ніяких патологічних відхилень.

У них спостерігалися специфічний інфантильний гумор, некритичний оптимізм, безпосередність, висока витривалість до ситуацій, які вимагають значного емоційного напруження, відсутність будь-якої сором'язливості і т. д.

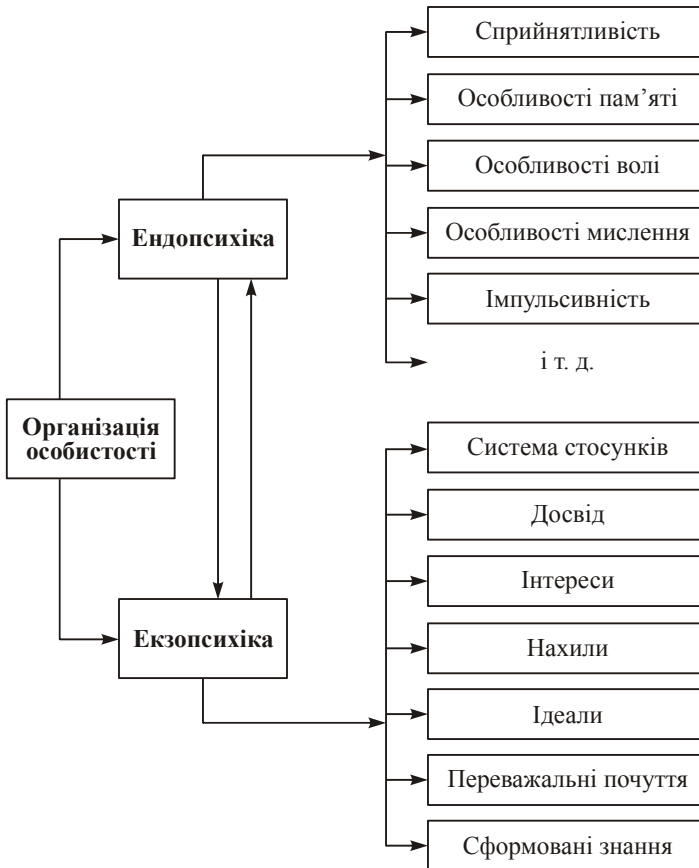


Рис. 26. Психологічна організація особистості

Зазначені риси особистості, будучи наслідком природних особливостей карликів, можуть виникнути й сформуватися лише в тій соціальній ситуації, в якій карлики знаходяться з моменту, коли виявилася різниця в зрості між ними та однолітками.

Причина полягає в тому, що до таких людей ставляться інакше, ніж до інших, бачачи в ньому іграшку й висловлюючи здивування, що він може відчувати та думати так само, як і решта.

У карликів виникає й фіксується специфічна структура індивідуальності, що маскує їхній пригнічений стан (своєрідна захисна реакція, прагнення до комфортності, рівноваги), а іноді й агресивну установку щодо себе та інших.

Якщо ж уявити, що карлик формується в товаристві людей того ж зросту, то стане цілком очевидно, що в нього, як і в усіх, хто його оточує, формуватимуться зовсім інші риси особистості.

На рис. 27 показано структуру особистості та її взаємозв'язок з оточенням.

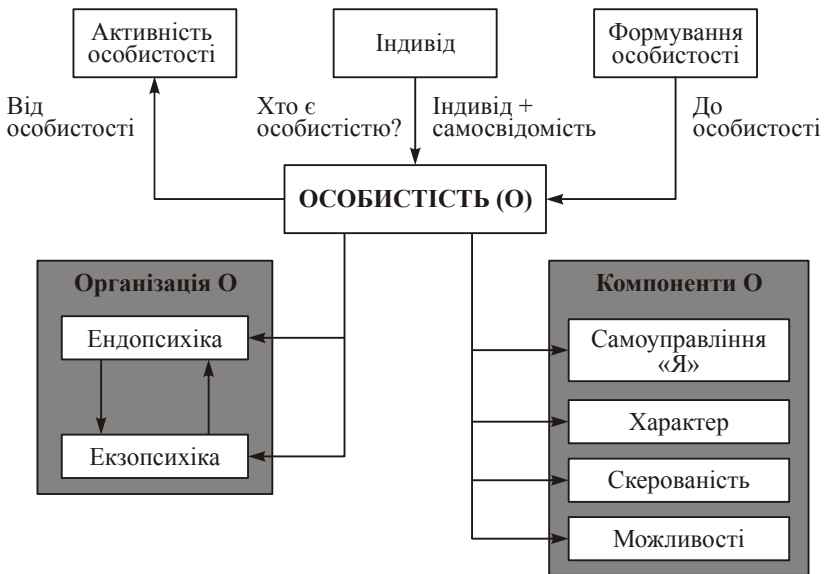


Рис. 27. Структура особистості та її взаємозв'язок з оточенням

8.6. Зарубіжні теорії особистості

8.6.1. Теорія особистості за Карлом Роджерсом

Свою діяльність К. Роджерс розпочав як психіатр-терапевт, а власний метод терапії назвав «індирективним» (не директивним), тобто зосередженим на пацієнті. Лікар за К. Роджерсом повинен виступати як друге «Я» клієнта і з розумінням ставитися до його внутрішнього світу.

Надалі ідея К. Роджерса про індирективну терапію переросла в психологічну теорію індирективної поведінки, тобто: спілкування здорових людей між собою також повинно бути індирективним. Кожна людина повинна поважати індивідуальну позицію іншої особистості.

Звичайно, у реальному житті багато що заважає індирективному спілкуванню людей, і тому ця теорія залишила свій слід, у основному, в галузі дитячої психології.

Центральною ланкою в теорії особистості К. Роджерса є категорія **самооцінки**. При взаємодії дитини з дорослими та іншими дітьми в неї складається уявлення про себе.

Проте формування самооцінок не відбувається без **конфлікту**. Дуже часто оцінка оточуючих не відповідає самооцінці (рис. 28).

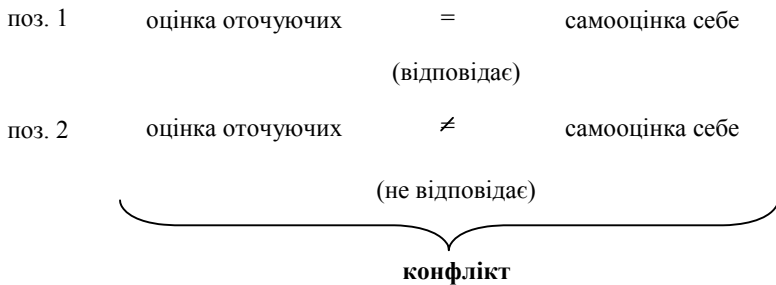


Рис. 28. Модель оцінки оточуючих

Людина стоїть перед дилемою: сприйняти оцінку інших чи залишитися при своїй.

Відбувається складний процес «зважування», який Роджерс називає «органічним оцінним процесом». Як ілюстрацію К.Роджерс наводить такий приклад: дитина приймає або відкидає одну й ту саму їжу залежно від її внутрішнього стану.

Вибір поки що визначається власними відчуттями дитини, а не нав'язується думкою батьків, наставників, рекламних фірм. Але потім дитина «зраджує мудрість свого організму», підпорядковує свою поведінку системі оцінок оточуючих, щоб не втратити їхню любов.

Дитина вчиться недовірливо ставитися до власних відчуттів, бажань, коригуючи свої оцінки стосовно інших людей.

Присвоюючи не власні цінності, не вникаючи у свої внутрішні відчуття та реакції на ці образи, людина відходить далі й далі від істинної самооцінки.

Саме це **протиріччя** між усвідомленими, але оманливими оцінками та оцінним механізмом на неусвідомленому внутрішньому рівні, характеризує незрілу особистість, яка страждає від неможливості **самоактуалізації** (Роджерс унікає клінічного терміна «невроз») (див. рис. 29).

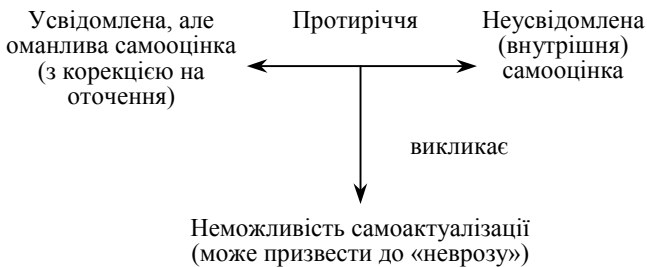


Рис. 29. Модель протиріччя між самооцінками особистості за К. Роджерсом

Прагнучи зберегти «свої» цінності та обґрунтоване на них уявлення про себе, людина будує **систему захисту** проти небезпечного, несумісного з «Я-концепцією» досвіду.

Ліквідувати цю безодню між свідомою «Я-концепцією» та відкинутим реальним досвідом, наблизити людину до власного внутрішнього досвіду стає можливим тільки в ситуації, яка психологічно не загрожує особистості — це і мала на меті розроблена Роджерсом індирективна терапія.

У результаті формується нова, **гнучка «Я-концепція»**, яка не протиставлена реальному досвіду та є зорієнтованою на внутрішні оцінні процеси. Зміна поведінки особистості відбувається автоматично, як результат перебудови уявлень про себе.

Гнучкість, за Роджерсом, є необхідною умовою безболісного пристосування індивіда до мінливих умов життя.

Проте навіть первинні, найнеобхідніші потреби та прагнення можуть спрацьовувати в людини лише за умови, коли вони підтримані соціальними нормативами.

Звідси й з'являється теза Роджерса про значення для людини позитивної оцінки з боку суспільства та суспільної моралі. І врешті-решт людина починає потребувати схвалення й поваги інших людей навіть більше, ніж задовольняти потреби свого організму.

На ґрунті поваги виникає і самоповага, яка стає важливою органічною потребою індивіда.

Головна заслуга Роджерса полягає в тому, що він емпірично дослідив внутрішню психологічну структуру особистості. Його система дозволила глибше вивчити причини афективних переживань і навіть світосприйняття. Тому теорія К. Роджерса мала великий резонанс як у психології, так і в психіатрії та стимулювала розвиток досліджень із вивчення внутрішньої психологічної структури особистості.

Нижче подана узагальнена схема основних положень теорії К.Роджерса (див. рис. 30).



Рис. 30. Узагальнена схема основних положень теорії К. Роджерса

8.6.2. Теорія особистості Гордона Олпорта

У своїй теорії Г. Олпорт відштовхується від тези, що людина являє собою «відкриту систему», в якій розвиток відбувається завжди у взаємозв'язку та взаємостосунках з іншими людьми. Людина не тільки дає щось оточенню, але й отримує від нього.

Те, що людина за Олпортом є відкрита система, не означає, що між людиною та існуючим оточенням є антагонізм.

Проте не існує стабільної рівноваги між людиною й соціальним оточенням, цю рівновагу та стосунки необхідно постійно встановлювати й розвивати.

Трактування особистості за Олпортом як відкритої системи не означає визнання стабільності параметрів особистості. Безперервне становлення цих параметрів і є формою існування особистості (див. рис. 31).

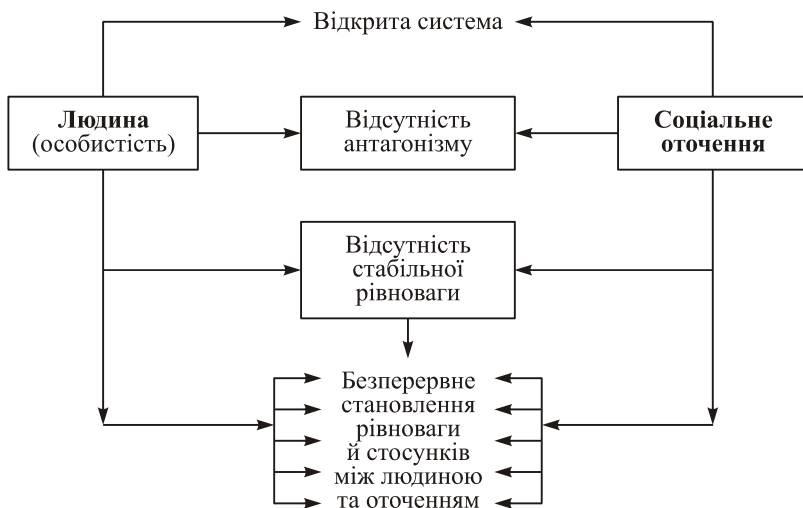


Рис. 31. Трактування особистості за Г. Олпортом

Як механізм розвитку особистості Г. Олпортом оголошуються риси (Traits).

Поняття «риса» — це не риса характеру, а це «риса — мотив», або «риса — інтерес».

«Риса», на думку Олпорта, є мотивом людської поведінки.

З одного боку, він вважає, що риса-мотив — не біологічний чинник. Але, з іншого боку, Олпорт стверджує, що кожна людина народжується з певним «набором рис» (мотивів). Вони трансформуються, піддаються змінам у процесі діяльності людини, але все-таки вони вроджені.

У людині існують два класи рис: основні та інструментальні.

Основні риси — це ті, які стимулюють нашу поведінку. **Інструментальні риси** начебто оформлюють поведінку людини. Приміром, такі риси, як ввічливість, стриманість є

інструментальними. Вони не спонукають, а тільки оформлюють нашу поведінку. Проте саме ці риси часто переплітаються з основними та є надзвичайно важливими.

Якщо зовнішні, інструментальні риси поведінки існують ізольовано, то це погано, але якщо вони входять в ієрархію всіх решти рис, то вони починають відігравати роль спонукального, смислоутворювального мотиву.

Інструментальні риси виникають у сфері спілкування з іншими людьми. Адже особа не може бути ввічливою, якщо немає до кого, тобто немає іншої людини. Людина не може бути ввічливою стосовно предмета (столу, книги, тарілки...), якщо не існують інші люди, які це можуть бачити.

Інструментальні риси виникають **тільки** при спілкуванні з іншими індивідуумами, і тому соціальні психологи вважають Олпорта своїм фахівцем.

На рис. 32 показано взаємозв'язок між основними та інструментальними рисами особистості за Г. Олпортом.

Олпорт стверджує, що **постійність рис** — це питання зрілості особистості.

У кожній особистості існують **рис**, які мають **визначальне значення**, і **трайти** (рис), які мають другорядне значення.

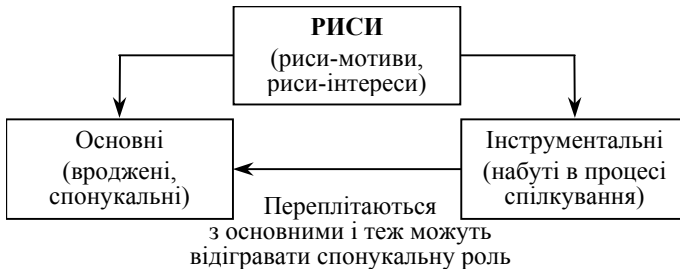


Рис. 32. Два класи рис особистості за Г. Олпортом

Іноді риси (трайти) стають провідними факторами в житті людини, і тоді таку провідну рису називають *кардинальною*. Ця кардинальна риса є *домінуючою*, вона підпорядковує собі інші й не може довго бути прихованою. Людину пізнають за цією рисою, її іще називають *провідним почуттям*, або «*коренем*» життя.

Тільки *незвичайна* особистість наділена одним і тільки одним *видатним* *трайтом*. Зазвичай їх багато, і вони не відокремлені один від одного.

Центральні трайти — це ті, які зазвичай згадуються в рекомендованих листах і характеристиках, в оцінних шкалах або в коротких вербальних описах особистості.

Можна вести мову і про **вторинні трайти**, малопомітні, менш генералізовані, менш константні, менш залучені до життєвої гри, ніж центральні трайти. Вони збуджуються вузькою сферою еквівалентних стимулів, мають вузьку сферу відповідей. Вони досить обмежені, тому зазвичай залишаються непоміченими, окрім кола близьких знайомих.

На рис. 33 показано ієрархію трайтів (рис особистості) за Г.Олпортом.

Окрім того, існують **по-різному організовані трайти** — від обмежених і непостійних (нетривких) до більш поширених і найбільш тривких.

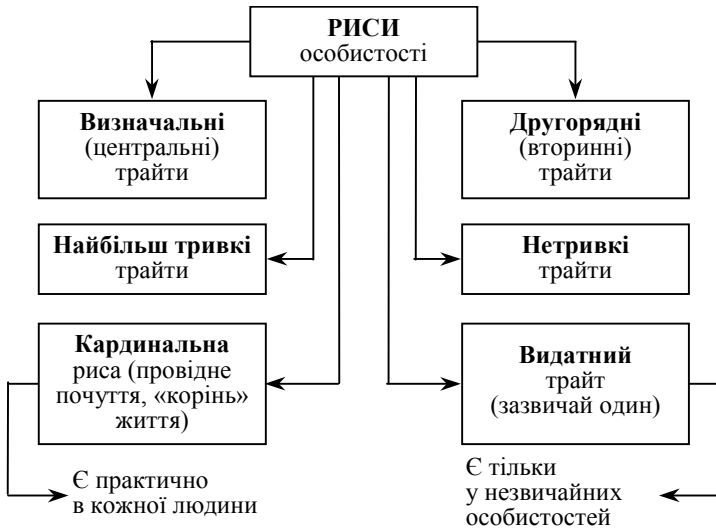


Рис. 33. Ієрархія трайтів (рис особистості) за Г. Олпортом

Керуючись своїми уявленнями, Г.Олпорт виділяє такі риси, які властиві **здоровій** особистості:

- 1) активна позиція стосовно дійсності;

2) осягання досвіду свідомістю (тобто здатність бачити події власного життя такими, які вони є насправді, не вдаючись до «психологічного захисту»);

3) самопізнання;

4) здатність до абстрагування;

5) сталий процес індивідуалізації;

6) функціональна автономність рис;

7) стійкість до фрустрацій.

Як риси, які характеризують **невротичну** особистість, він наводить такі трайти:

1) пасивна позиція стосовно оточуючого світу;

2) різноманітні «міри захисту» (витіснення, сублімація, проекція, заміщення);

3) спотворення справжнього (істинного) стану речей;

4) обмеженість мислення;

5) «закостенілість» (застій) розвитку.

Перед Г. Олпортом постало питання, *як виявити риси*. Він не вдався ні до опитувачів, ні до жорстких експериментів.

Г. Олпорт вважав, що риси набуваються в спілкуванні з іншими людьми, але завдяки тому, що існує певний спектр вроджених рис, **усі вони** (у тому числі рамкові, доповнюючі) *стають автономними*.

Стосовно *класифікації трайтів*, то Г. Олпорт дійшов висновку, що ні для чисельної популяції, ні для окремої особистості неможливо класифікувати трайти, оскільки найважливіші риси двох будь-яких життів ніколи не бувають цілковито однаковими.

Найбільше, чого можна досягнути при аналізі загальної популяції, — це отримання *характеристик деяких загальних трайтів*, за якими людей можна наближено порівнювати.

Для *індивідуальної людини* (оскільки її риси ніколи не бувають повністю незалежними одна від одної) застосування статистичних методик при дослідженні трайтів *є неможливим*.

8.6.3. Триєдність станів «Я» особистості в теорії Еріка Берна

Теорія Еріка Берна¹ про існування трьох основних станів «Я» та їхніх різновидів лягла в основу розвитку тренінгової

¹ Використані першоджерела: 1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Пер. с англ.; общ. ред. М. С. Мацковского. — СПб.: Лениздат, 1992. — 400с.; 02. *Ковалев Г. А.* Основные направления использования методов активного

практичної школи, відомою під назвою «Транзактний аналіз». Психологічне підґрунтя цієї концепції (теорії) полягає в таких міркуваннях автора цієї теорії.

У кожної людини певний набір схем поведінки зіставляється з певним станом його підсвідомості. Це наводить на думку про існування різних станів «Я» (Берн відштовхнувся тут від Фрейда. — Авт.).

Стан «Я» можна описувати як систему почуттів, визначивши її як набір узгоджених схем поведінки.

Неформально прояви цих станів «Я» називаються:

Родитель («батько — мати», «родитель» — див. «Словарь української мови» Бориса Грінченка);

Дорослий;

Дитина.

Психологічне обґрунтування цьому можна дати таке:

1. У кожної людини були батьки (або ті, хто їх замінював), і вона зберігає в собі набір станів «Я», які повторюють стани «Я» батьків (як вона їх сприймала). Ці батьківські стани «Я» за деяких обставин починають активізовуватись. Отже, спрощуючи це поняття, можна сказати: **«Кожен має в собі Родителя».**

2. Усі люди (у тому числі і діти) здатні на об'єктивну переробку інформації за умови, коли активізовані певні стани їхнього «Я». Звичайною мовою це звучить так: **«У кожній людині є Дорослий».**

3. Будь-яка людина була колись молодшою, ніж зараз, тому вона несе в собі враження колишніх років, які при певних умовах можуть активізуватися. Можна сказати, що «кожен затаїв у собі маленького хлопчика чи дівчинку».

Слід відзначити, що «Родитель» може проявляти себе двояко — прямо або побічно: як активний стан «Я» або як вплив «Родителя». У першому, активному випадку, людина реагує так, як реагували б у подібних випадках його батько або мати.

«Дитина» теж може себе проявляти двома способами: як пристосована «Дитина» і як природна «Дитина». Пристосована «Дитина» змінює свою поведінку під впливом «Родителя». Вона поводить себе так, як цього хотіли б батько або мати. У той же час природна «Дитина» проявляє себе в спонтанній поведінці: наприклад, у неслухняності, бунті або в прояві творчого пориву.

Стан «Дорослий» необхідний для життя. Людина переробляє інформацію та вираховує ймовірності, які треба знати, щоб ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Їй знайомі власні невдачі та задоволення. **«Дорослий» контролює дії «Родителя» й «Дитини»,** будучи посередником між ними. Є люди, в яких «Дитина» недоречно бере управління всією особистістю, хоча в той же час у них наявний добре структурований «Дорослий», якого тільки треба віднайти та привести в дію.

На рис. 34 і 35 подані структурна діаграма триєдності станів «Я» та описові аспекти особистості.

Як і в «гештальтгрупах» (також, як вид тренінгу, належить до ен-каунтер-груп або «груп зустрічей»), при транзактному аналізі робота здійснюється лідером (керівником, викладачем, тренером) з кожним членом групи по черзі (Г. А. Ковальов).

«Батько» репрезентує авторитарні тенденції людини відносно себе та інших людей.

Особа в позиції **«Дитина»**, як правило, займає підлегле становище щодо інших.

Найбільш оптимальним та здоровим психічним станом є позиція **«Дорослого»**, який уміє захищати свою власну думку, організовувати свої взаємини з іншими на основі рівного партнерства.

Обговорення й вивчення домінуючих тенденцій цих трьох позицій і їхніх різновидів і є основою транзактного аналізу.



Рис. 34. Структурна діаграма триєдності станів «Я»

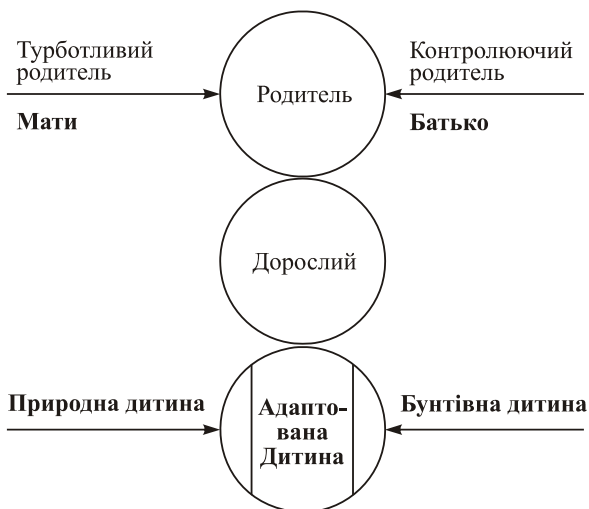


Рис. 35. Описові аспекти особистості

8.7. Теорія соціального наuczіння Джуліана Роттера. Локус контролю

Центральною ланкою теорії соціального наuczіння Дж. Роттера є прогноз поведінки людини в складних ситуаціях. Дж. Роттер вбачає, що необхідно ретельно аналізувати взаємодію чотирьох змінних. Ці змінні містять в собі:

- потенціал поведінки;
- очікування;
- цінність підкріплення;
- психологічну ситуацію.

Роттер стверджує, що ключ до передбачення того, як людина чинитиме в даній ситуації, закладений у розумінні *потенціалу поведінки*.

Концепція поведінки Дж. Роттера містить у собі фактично всі види людської активності у відповідь на *ситуацію-стимул*,

яку якимось чином можна віднайти та заміряти. Сюди (в активність) можна зарахувати крики, набундючений вигляд, плач, сміх і бійку.

Очікування, за Дж. Роттером, стосується суб'єктивної ймовірності того, що певне підкріплення матиме місце в результаті специфічної поведінки. Він розрізняє ті очікування, які є специфічними для однієї ситуації, і ті, які є найзагальнішими та сприйнятливими для низки ситуацій. Перші Роттер називає **специфічними**, а останні — **генералізованими**. Пізніше генералізоване очікування Роттер назвав **інтернально-екстернальним локусом контролю**.

Цінність підкріплення означає ту міру, з якою ми при рівній ймовірності отримання надаємо перевагу тому чи іншому підкріпленню. Як і очікування, цінність різноманітних підкріплень базується на нашому попередньому досвіді. Проте, за Дж. Роттером, цінність підкріплення співвідноситься з **мотивацією**, а очікування — з **пізнавальними процесами**.

Четвертою й останньою змінною для прогноза поведінки є *психологічна ситуація* з позиції індивідуума. Дж. Роттер стверджує, що соціальні ситуації є такими, якими їх бачить спостерігач. У цьому сенсі його погляди дуже близькі до феноменологічного підходу Карла Роджерса. Джуліан Роттер приєднується до думки іншого видатного психолога Альберта Бандури, що особистісні чинники й навколишні події, взаємодіючи між собою найкраще передбачають поведінку людини.

Для того щоб передбачити потенціал даної поведінки в специфічній ситуації, Роттер пропонує таку формулу:

Потенціал поведінки = очікування + цінність підкріплення.

Основні дослідження Дж. Роттера зосередились на особистісній змінній, яка називається **локус контролю**. Будучи центральним конструктом теорії соціального научіння, локус контролю являє собою узагальнене очікування того, в якій мірі люди контролюють підкріплення у своєму житті.

Люди з **екстернальним** локусом контролю вважають, що їхні успіхи і невдачі регулюються зовнішніми чинниками, такими, як доля, везіння, щасливий випадок, впливові люди та непередбачені сили оточення. «Екстернали» вірять в те, що вони заручники долі.

І навпаки, люди з **інтернальним** локусом контролю вірять у те, що удача та невдачі визначаються їхніми власними діями

і здібностями (внутрішніми або особистісними чинниками). Тому «інтерналі» відчують, що вони більшою мірою впливають на підкріплення, ніж люди з екстернальною орієнтацією локусу контролю.

Будь-якій людині властива певна позиція на континуумі, який простягається від екстернального до інтернального типу.

Локус контролю, характерний для індивіда, універсальний відносно будь-яких подій і ситуацій, з якими йому доводиться стикатися. Один і той самий тип контролю характеризує поведінку особистості як у випадку невдач, так і при досягненні успіхів, причому це рівною мірою стосується різних сфер соціального життя.

Отже, ця оцінна характеристика особистості «хто винуватий?» є практично *сталю* величиною та *майже не піддається корекції*, як, скажімо, темперамент (Авт.).

Установлено зв'язок поведінки й параметрів особистості з екстернальністю-інтернальністю.

Конформна та поступлива поведінка більш властива людям з екстернальним локусом.

Інтерналі, на відміну від екстерналів, менш схильні підпорядковуватися тиску інших, *чинять опір*, коли відчують, що *ними маніпулюють*; вони сильніше реагують, ніж екстернали, на втрату особистої свободи.

Люди з інтернальними локусами контролю краще працюють на самоті, ніж під спостереженням або під час відеозапису. Для екстерналів характерна зворотна тенденція.

Інтерналі та екстернали *розрізняються за засобами інтерпретації* різних соціальних ситуацій, зокрема за способами *отримання та механізмами аналізу інформації*. Інтерналі активніше шукають інформацію і зазвичай більш інформовані, ніж екстернали.

У інтерналів виявлена активніша, ніж у екстерналів, позиція стосовно свого здоров'я: вони більше знають про свій стан, більше турбуються про своє здоров'я, приймають профілактичні міри.

Екстернальність корелюється з тривожністю, депресивним станом, психічними захворюваннями. Інтерналі надають перевагу непримусовим методам психокорекції.

Дж. Роттер розробив методику, яка дозволяє порівняно швидко та ефективно оцінювати сформований у досліджуваного **рівень суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями** та придатна для застосування в клінічній

психодіагностиці, при профдоборі, сімейній консультації тощо. Методику адаптовано в НДІ ім. Бехтерева (Москва).

Опитувальник складається із 44 пунктів. На відміну від шкали Дж. Роттера, у нього включені пункти, які вимірюють екстернальність-інтернальність у міжособистісних стосунках, а також пункти, що визначають рівень суб'єктивності контролю стосовно хвороби та здоров'я.



Завдання для самоконтролю

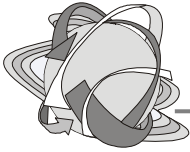
1. Дайте характеристику трьох основних складових структури особистості за концепцією вітчизняних авторів.
2. Особистість як системна якість, поняття персоналізації особистості в працях провідних вітчизняних психологів.
3. Індивід, особистість та індивідуальність. Порівняльна характеристика психологічних категорій.
4. Назвіть основні компоненти особистості, дайте коротку характеристику таким поняттям як скерованість, можливості, характер та самоуправління особистості.
5. Взаємозв'язок біологічного та соціального в структурі особистості. Ендопсихіка та екзопсихіка організації особистості.
6. Теорія індириктивної поведінки та самооцінка особистості, як центральна ланка в теорії Карта Роджерса.
7. Значення таких категорій, як гнучкість, повага, самоповага та адаптація у формуванні нової «Я-концепції» особистості за К.Роджерсом.
8. Трактуювання рис особистості як мотивів поведінки за Г.Олпортом.
9. Основні та інструментальні, центральні та вторинні риси особистості в теорії Гордона Олпорта.
10. Риси (трайти) здорової та невротичної особистості за Г.Олпортом.
11. Психологічне обґрунтування трьох основних станів «Я» (Родитель, Дитина, Дорослий) в концепції Еріка Берна.
12. Дати характеристику управлінських тенденцій, які репрезентує людина в кожному із трьох станів «Я» (за Е.Берном).
13. Характеристика екстернальної та інтернальної локалізації контролю особистості над значущими подіями (за Дж. Роттером).
14. Характер поведінки й способи переробки інформації в екстерналів та інтерналів.
15. Дати характеристику чотирьох змінних, які лежать в основі теорії соціального научіння.

Рекомендована література



- уханова-Славская К. А. Проблемы жизни и творчества Рубинштейна // Психологический журнал. — Том 10. — № 5. — С. 25—36.
2. Липинцев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л.; 1968. — 339с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. — М.: Педагогика. — Т. I. 1980. — 230 с.; Т. II. — 287 с.
4. Брушлинский А. В. С. Л. Рубинштейн — родоначальник деятельностного подхода в психологической науке // Психологический журнал. — Том 10. — № 3. — 1989. — С. 43—59.
5. Душков Б. А., Архангельский Г. В. Психологические проблемы человекознания в трудах Б. Г. Ананьева // Вопросы психологии. — № 1. — 1982. — С. 144—146.
6. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 128 с.
7. История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.). — Тексты. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 344 с.
8. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення / Навч. посібник. — К.: «Екс об», 1999. — 304 с.
9. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Навч. посібник. — К.: ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2000. — 512 с.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. — Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — 320 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 445 с.
12. Общая психология: Учеб. для студ. пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. — 3-е изд. перераб и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.
13. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.). Тексты. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1986. — С. 200—230.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1940.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
16. Степанова Е. И. Человек: возраст, труд, образование // Вопросы психологии. — № 1. — 1986. — С. 11—19.
17. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост. науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.
18. Юнг К. Аналитическая психология // История зарубежной психологии (30—60-е гг. XX в.). Тексты. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1986. — С. 142—170.

19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 608 с.



9. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА «Я-КОНЦЕПЦІЯ»

9.1. Поняття про розвиток особистості в онтогенезі та його фактори.

9.2. Стадіальність розвитку людини.

9.3. Розвиток людини як сходження до індивідуальності.

9.4. «Я-концепція» та її складові, формування та розвиток.

*Люди не народжуються,
А стають тими, хто вони є.
К.-А. Гельвецій*

9.1. Поняття про розвиток особистості в онтогенезі та його фактори

Розгляд цієї теми хотілося б розпочати не з теоретичних положень, а з думок студентів, які вони висловлювали у творчій роботі «Що робить людину людиною».

- «Завдання людини — бути щасливою, а людське життя — це, насамперед, творчість».

- «Нам треба вчитися знаходити сили в поразках, не зазнаватися в перемогах, звертатись до досвіду своїх предків і пошуку чогось свого».

- «Ми прагнемо мудрості, а мудрість — це розум, поєднаний з добротою».

- «Людина — це сяйво зірки, це мікрокосм. Вона має бути творцем і режисером свого життя».

- «Потрібно залишатись собою, таким, яким ти був на початку життя: щирим і відкритим, трохи наївним і доброзичливим».

- «Любов до людей, до світу, гармонія з природою, мистецтво, взаємодія з іншими робить людину людиною».

А лейтмотивом усіх робіт став пошук свого Шляху. Така от студентська мудрість. Коли читаєш, замислюєшся, звідки це тонке, зворушливе відчуття світу та свого місця в ньому. Чи це справді підросло покоління індиго — «нових» дітей, які мають високорозвинену свідомість, підвищену чутливість і є нетерплячими до нещирості та фальші.

На думку Лі Керрола та Джен Тоубер, авторів книги «Діти індиго», таких дітей відрізняють певні якості. Вони приходять у цей світ з відчуттям своєї величності. Вони не вагаються відносно своєї значущості. Вони не мають абсолютних авторитетів. Вони розгублюються, стикаючись із консервативними системами, де замість прояву творчої думки, суворо дотримуються традицій. Вони часто бачать більш раціональний спосіб зробити щось у школі чи вдома, однак оточуючі сприймають це як «порушення правил» і їх небажання пристосовуватися до існуючої системи. Вони здаються некоммунікбельними, якщо не знаходяться в компанії собі подібних. Вони не відгукуються на звинувачення в порушенні дисципліни. Вони не соромляться, даючи вам зрозуміти, чого вони потребують.

З такими дітьми пов'язують розвиток більш високої свідомості, любові, толерантності всього людства. Та як можуть співвідноситись між собою розвиток цілої цивілізації й розвиток окремих людей? Здається, відповідь на це є в Анхеля де Куртьє. «Питання в тому, чи розуміємо ми, наскільки великою є наша власна роль у Всесвіті. Ми звикли думати, що кожен з нас живе в невеликому замкненому світі — ми знаємо декілька людей. Нас знають декілька людей. Але це помилка. Ми всі тісно пов'язані один з іншим. Абсолютно всі! Це легко зрозуміти на прикладі потиску рук. Сьогодні я привітав вас, а ви, у свою чергу, потиснули руку співробітникам... Ті потиснули руки — своїм родичам, близьким, знайомим. Ті — ще сотням, тисячам, мільйонам людей. І в результаті всі ми знайомі — через одно, два, три, ну, можливо через десять потискань рук. Але десять — це зовсім небагато... І так само розповсюджується енергія наших вчинків, наших почуттів, наших думок... Ми маємо навчитись бачити велике у малому і мале у великому. Якщо навчимося, то врятуємося. Якщо ні, то... не навчимося» [6, с. 149].

Розвиток є основним засобом існування особистості на всіх етапах її життя. Це процес і результат кількісних і якісних змін у властивостях і якостях індивіда, які відбуваються в анатомо-фізіологічному дозріванні людини, у вдосконаленні його нервової системи та психіки, зміні в його пізнавальної й творчої активності, збагаченні його світогляду та поглядів. Розвиток особистості — складний процес, пов'язаний з постійними змінами, переходами з одного стану в інший, кількісних змін у якісні і навпаки. Він відбувається постійно, при будь-яких видах її активності і в будь-яких видах діяльності. Ознаками розвитку є:

- поява новоутворень;
- диференціація психічних функцій;
- формування нових психологічних стратегій рішень, професійних і соціальних завдань;
- цілісність та інтегративність психічної організації особистості;
- ускладнення та урізноманітнення зв'язків між різними властивостями й характеристиками особистості;
- накопичення нових потенцій розвитку;
- розширення та поглиблення зв'язків особистості з оточуючим світом, суспільством, іншими людьми.

Проблеми індивідуального розвитку людини — *онтогенезу* — досліджуються різними галузями психології. У загальній психології вивчаються психічні функції — сприйняття, мислення, мовлення, увага, пам'ять, уява. У психології особистості розглядаються такі особистісні новоутворення, як мотивація, самооцінка та рівень домагань, ціннісні орієнтації, світогляд і т. ін. Соціальна психологія надає можливість відстежити залежність індивідуального розвитку людини від соціальних груп. Цілеспрямований вплив на розвиток людини вивчається педагогічною психологією. Індивідуальними особливостями розвитку займається диференціальна психологія. Вікова робить акцент на динаміці розвитку, тому її називають генетичною психологією (від гр. «генезис» — походження, становлення).

До нашого часу гострим для психологічної науки залишається питання про фактори, що впливають на онтогенез. «Спадковість чи середовище визначають розвиток людини?» — так можна охарактеризувати сутність суперечності між біологічним та соціологічним підходами. З позицій першого дитина розглядається як істота біологічна, наділена від природи певними здібностями, рисами характеру, формами поведінки. Спадковість визначає весь хід її розвитку, його темп (швидкий чи повільний) та межі (буде

дитина обдарованою, багато досягне чи залишиться посередністю). Біологічний фактор, крім спадковості, включає особливості протікання внутрішньоутробного періоду життя дитини. Хвороба матері, ліки, які вона приймала під час вагітності, можуть викликати затримку психічного розвитку дитини чи інші відхилення. Впливає на наступний розвиток і сам процес народження, тому необхідно, щоб дитина запобігла родової травми та вчасно зробила перший вдих.

Витоки протилежного підходу можна знайти в ідеях філософа XVII сторіччя Джона Локка. Він уважав, що дитина з'являється на світ з душею чистою, як біла воскова дошка (*tabula rasa*). На цій дошці вихователь може написати все, що завгодно, і дитина, не обтяжена спадковістю, виросте такою, якою її хочуть бачити близькі дорослі. Отже, цей підхід ґрунтується на уявленнях про необмежені можливості формування особистості й основним фактором розвитку визнається середовище.

Л. С. Виготський підкреслював єдність спадкових і соціальних моментів розвитку. Так, вітчизняні психологи вважають, що успадковуються, принаймні, темперамент і задатки здібностей. Перший треба враховувати, а також цінувати те найкраще, що він привносить. Задатки надають процесу розвитку здібностей своєрідність, полегшуючи чи ускладнюючи його, оскільки розвиток здібностей залежить не тільки від задатків. Якщо дитина з абсолютним музичним слухом не буде регулярно грати на музичному інструменті, її спеціальні здібності не набудуть розвитку та успіхів у виконавському мистецтві вона не досягне. До того ж задатки мають багатозначний характер: дитина з абсолютним музичним слухом може стати скрипалем, піаністом, співаком чи диригентом і т. ін.

Спадковість є в розвитку всіх психічних функцій дитини, але має певною мірою різну питому вагу. Елементарні функції (починаючи з відчуттів та сприйняття) більш зумовлені спадковістю, ніж вищі (мимовільна пам'ять, логічне мислення, мовлення). Чим складнішою є функція, тим довший шлях її онтогенетичного розвитку, тим меншим є вплив на неї спадковості.

Поза соціальним середовищем дитина розвиватись не може. Пригадаємо казку про Мауглі — сильного, мужнього, самовідданого своїм друзям-тваринам, здатного до любові, отже, наділеного найкращими людськими якостями. І в реальному житті були випадки, коли в лісах знаходили дітей, загублених зовсім маленькими, які зростали серед тварин. Але вони

поводили себе так, як і їхні названі «батьки». Коли такі діти потрапляли до людей, вони дуже слабо розвивалися інтелектуально, незважаючи на напружену працю вихователів. Якщо дитині було більше, ніж три роки, вона не могла навчитися повноцінно розмовляти, вимовляла лише невелику кількість простих слів. Чому ж так відбувалося? У психології є поняття **«сензитивні періоди розвитку»** — періоди найбільшої чутливості до певних впливів. Якщо такий період розвитку мови — від року до трьох, був прогаяний, компенсувати втрату надалі майже неможливо. Доцільно зазначити, що оптимальним періодом для засвоєння етичних норм є дошкільний вік, для основ наук — молодший шкільний, для розвитку абстрактного мислення — підлітковий.

Л. С. Виготський висунув положення про провідну роль навчання в психічному розвитку. Вищі психічні функції формуються спочатку в сумісній діяльності, співробітництві, спілкуванні з іншими людьми та поступово переходять до внутрішнього плану, стають внутрішніми психічними процесами дитини. Коли вища психічна функція формується в процесі навчання, спільній діяльності дитини та дорослого, вона знаходиться в *зоні найближчого розвитку*. Це поняття вводиться Л.С.Виготським для позначення області тих процесів, які ще не дозріли, перебувають в стадії дозрівання. Коли ці процеси будуть сформовані й стануть «вчорашнім днем розвитку», стане можливим їх діагностувати, наприклад за допомогою тестових завдань. Фіксуючи, наскільки успішно дитина самостійно може впоратись із цими завданнями, ми визначаємо *актуальний рівень розвитку*. Потенційні можливості дитини, тобто зону її найближчого розвитку, можна визначити в спільній діяльності — допомагаючи їй виконати завдання, з яким вона ще не може впоратись самостійно.

Навчання, за Л. С. Виготським, веде за собою розвиток і має орієнтуватися на зону найближчого розвитку. У той же час воно не повинно відриватися від розвитку дитини.

Л. С. Виготський установив чотири основних закономірності психічного розвитку.

1. Циклічність. Проявляється в тому, що темп і зміст розвитку змінюються: періоди піднесення, інтенсивного розвитку поступають періодам уповільнення, затухання. Цикли розвитку характерні як для окремих психічних процесів (пам'яті, мовлення, мислення тощо), так і для розвитку психіки людини

взагалі. Такий цикл являє собою і віковий період як стадія розвитку, про що йтиметься.

2. Нерівномірність розвитку. Різні сторони особистості розвиваються нерівномірно, непропорційно. Наприклад, у ранньому віці домінує розвиток сприйняття, у дошкільному — пам'яті, у молодшому шкільному — мислення.

3. «Метаморфози» розвитку. Розвиток не зводиться до кількісних змін, це низка перетворень кількісних змін у якісні. Психіка людини є своєрідною у кожному віковому періоді, вона якісно відрізняється від того, що було раніше, і того, що буде потім.

4. Поєднання процесів еволюції та інволюції («зворотного розвитку») в розвитку людини. Останні ніби вплетені до процесу еволюції. Те, що розвивалося на минулому етапі, відмирає чи перетворюється. Наприклад, дитина, яка навчилася розмовляти, перестає лепетати. У молодшого школяра зникають дошкільні інтереси, деякі особливості мислення, що були притаманні йому раніше. Якщо інволюційні процеси запізнюються, спостерігається інфантилізм: дитина, переходячи до нового віку, зберігає старі дитячі риси.

9.2. Стадіальність розвитку людини

Вікова психологія вивчає загальні для всіх людей вікові закономірності, надає характеристику різних вікових періодів і оперує такими поняттями, як «вік», «дитинство», «дорослість», «зрілість».

Вік — це якісно своєрідний період фізичного та психологічного розвитку, що характеризується притаманними тільки йому особливостями. Психологічний вік людини може не збігатися з хронологічним. Так, п'ятирічна дитина може бути розвинена як шестирічна чи навіть семи- та восьмирічна. Може бути і навпаки: діти з відставанням розумового розвитку зазвичай характеризуються зворотним співвідношенням хронологічного та психологічного віку.

Віковий період являє собою цикл розвитку, що має свою структуру та динаміку. Він зі своїм неповторним змістом має певні межі, але вони можуть рухатись, і одна людина вступає в новий віковий період раніше, а інша — пізніше. Узагальнюючи основні вітчизняні підходи психологічної науки щодо стадіальності

розвитку (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д.Б.Ельконін), треба зазначити, що віковий період характеризується соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, віковими новоутвореннями, що формуються наприкінці періоду, а межами періодів є кризи — переломні моменти в розвитку.

Соціальна ситуація розвитку — специфічне для кожного віку співвідношення між дитиною та соціальним середовищем. Взаємодія дитини зі своїм соціальним оточенням, що виховує та навчає її, і визначає той шлях розвитку, який приводить до виникнення *вікових новоутворень* — якостей чи властивостей, котрих не було раніше в готовому вигляді.

Зміни, що відбуваються на кожній стадії розвитку, зумовлені **провідною діяльністю**. На кожному віковому етапі людина отримує можливість найбільш інтенсивно розвиватися в певному виді діяльності: спілкуванні, грі, навчанні чи праці.

Крім стабільних періодів, існують короткі, але бурхливі стадії, протягом яких відбуваються значні зрушення в розвитку людини. Це **кризи**. Кризові й стабільні періоди розвитку чергуються. У психології найбільш досліджуваними є такі кризи: немовляти, першого року, трьох років, семи років, підліткового віку, 17 років. Характерними ознаками відповідного періоду в дитячому віці є збільшення випадків неслухняності, підвищена роздратованість, вередливість, конфлікти з оточуючими (зокрема, з батьками, вихователями, вчителями), негативне ставлення до звичних вимог та відмова від їх виконання, впертість, негативізм.

Чому в дитинстві — такому начебто безхмарному періоді життя — виникають кризи? Це пов'язано з загостренням суперечностей: з одного боку, між потребами, що виникли, у дитини та її все ще обмеженими можливостями, а з іншого, — між новими запитами дитини й стосунками з дорослими, що склалися раніше. Розглянемо це на прикладі так званих «великих криз»: трьох років і підліткової. Так, у три роки в дитини з'являється почуття «я», потреба у визначенні меж свого впливу на оточуючих, прагнення самому контролювати окремі аспекти свого життя, виконувати елементарні дії щодо самообслуговування; це вступає в суперечність зі спробами батьків утримати її під контролем. У підлітковому віці відбувається посилення потреби в автономії відносно дорослих і адаптації до оточення однолітків; у підлітка з'являється загострене прагнення отримати право на більшу самостійність, визнання оточуючими його дорослості (хоча б за зовнішніми атрибутами поведінки); конфлікти найчастіше виникають при

ставленні батьків до підлітка як до маленької дитини, при непослідовності їхніх вимог (від підлітка очікується то дитяча слухняність, то доросла самостійність), при батьківському гіперконтролі за поведінкою, навчанням, вибором друзів.

Прямий тиск на дитину в кризові періоди (докори в неправильній поведінці, накази, примус) ускладнює проходження кризи й стосунки і не дає позитивних результатів. Якщо оточуючі люди цілеспрямовано чи інтуїтивно забезпечують дитині реалізацію відповідних потреб, то кризові періоди минають відносно безболісно.

Кризи дорослого віку є менш дослідженими. Психологи найчастіше пов'язують їх з тими змінами, які відбуваються в житті людини: виникненням родини, професійною адаптацією, народженням дітей, відходом дітей, які вже стали дорослими, від батьківського дому, виходом на пенсію, пошуком сенсу життя тощо. Йдеться про екзистенційну кризу (пошуку сенсу життя).

Таким чином, кожний віковий етап розвитку характеризується:

- незворотними психічними та фізичними змінами, розвитком психічних процесів, властивостей і станів, появою психічних новоутворень, змінами в соціальному статусі людини;

- особливим співвідношенням між фізіологічними, психологічними та соціальними змінами, темпи й результати розвитку яких не завжди збігаються;

- специфічними життєвими завданнями, що стоять перед людиною та його соціальним оточенням, від рішення яких залежить і успішність переходу на наступний віковий етап, і розвиток особистості в цілому.

Початкові вікові періоди утворюють дитинство — епоху, яка визначає все майбутнє життя людини. Чим вище стоїть жива істота в еволюційному ряді, тим довшим є її дитинство, тим більше вона залежить від оточення. Дитинство людини — явище історичне: його зміст і тривалість змінювалися протягом тисячоліть. У первісному суспільстві дитинство було коротким, у Середньовіччя тривало довше. Дитинство сучасної людини ще більш розтягнулося в часі та наповнилося складними видами діяльності — діти копіюють у своїх іграх сімейні та професійні стосунки дорослих, засвоюють основи наук. Специфіка дитинства визначається рівнем соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, в якому живе, виховується й навчається дитина.

Про що мріє сучасна дитина? Дослідження психологів показало, що мрії звичайних дітей дуже рано зміщуються у сферу ідеального.

Вже 6—7-річна дитина розуміє, що іграшки та інші «матеріальні цінності» — справа наживна, і говорить, що попрохав би фею чи доброго чарівника про інше: щоб батьки ніколи не сварилися, щоб люди (принаймні близькі) не вмирали, щоб на світі не було нещасливих та злочинців, щоб стали можливими подорожі в часі [8, с. 16].

Коли ж закінчується дитинство в наш час? Щодо цього немає єдиної думки, та якого б погляду ми не дотримувалися б, доводиться констатувати: справжня дорослість чекає дитину тільки за шкільним порогом, у 15 чи 17 років.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці існує декілька підходів до вікової періодизації дитини. Ми розглянемо таку, що базується на стадіях фізичного й психічного розвитку, і на умовах виховання:

- **немовля (перший рік життя)**. Провідний вид діяльності — безпосереднє емоційне спілкування з мамою та близькими дорослими. Завдання дорослого в такому спілкуванні полягає в стимулюванні активності з боку дитини. Результатом цієї діяльності є поява приблизно на шостому тижні життя дитини «комплексу живлення» — прояву активності посмішкою, хаотичними рухами кінцівок (як прагнення повернути до себе увагу дорослого). У безпосередньому емоційному спілкуванні формується найважливіше психологічне новоутворення — система афекторно-особистісних зв'язків дитини зі світом, потреба у враженнях, на основі яких значною мірою будується подальший психічний розвиток особистості (За З.Фройдом мати вчить дитину любові);

- **переддошкільне дитинство (1—3 роки)**. Провідна діяльність — предметно-маніпулятивна («Найкраще, що дитина може зробити з іграшкою — це зламати її», — казав хтось із великих людей). Це діяльність, в якій відбувається оволодіння способами дій із предметами. В основі фізичного та інтелектуального розвитку дитини полягає здатність до наслідування. Для дитини мовлення є не тільки засобом спілкування, воно також грає провідну роль у формуванні мислення. Відбувається перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення. Мовленнєве спілкування дозволяє дитині засвоювати знання, формувати необхідні вміння та навички, швидше опановувати культуру людства. Оволодіння мовою — головне новоутворення цього періоду;

- **дошкільне дитинство (3—6 років)**. Провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра — сполучення ігрової діяльності із

спілкуванням, імітуюче певну соціальну ситуацію та характерні для неї форми рольової поведінки учасників. З віком збільшується різноманітність сюжетів і тривалість ігор. У цьому віці виникає воля як свідоме управління своєю поведінкою. Розвиток волі тісно пов'язаний зі зміною мотивів поведінки, формуванням супідрядності мотивів. Останнє є найважливішим новоутворенням у розвитку особистості дитини дошкільного віку.

• **молодий шкільний вік (6—10 років).** Провідна діяльність — навчально-пізнавальна, що являє собою сполучення навчальної діяльності з міжособистісним спілкуванням. Дитина ще зберігає багато дитячих рис, але вже починає втрачати дитячу безпосередність у поведінці, у неї з'являється інша логіка мислення. Завершується перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У ході навчання розвивається довільність психічних процесів, формується внутрішній план дій, виникають рефлексія і здатність до довільного цілепокладання. Цей вік надає великі можливості для формування моральних якостей і позитивних рис особистості, оскільки молодші школярі довірливі, схильні до наслідування, легко піддаються навіюванню, авторитет вчителя є для них безумовним. Повноцінний розвиток особистості зумовлює формування почуття компетентності («Я можу», «У мене виходить»), яке можна вважати центральним новоутворенням цього періоду;

• **середній шкільний вік (10—15 років).** Провідною діяльністю є інтимно-особистісне спілкування — побудова інтимно-особистісних стосунків з товаришами. Спілкуючись із друзями, підлітки активно засвоюють норми, цілі, засоби соціальної поведінки, формують критерії оцінки себе та інших. Поведінка підлітка (уже не дитини, але ще й не дорослого) характеризується суперечностями: з одного боку — прагнення бути як усі, з іншого — бажання виділитись будь-якою ціною; з одного боку — намагання заслужити повагу й авторитет товаришів, з іншого — вихваляння власними недоліками. Палке бажання мати вірного близького друга співіснує з гарячковою зміною приятелів, здатністю моментально захоплюватись і так само швидко розчаровуватись у колишніх «друзях на все життя». У спілкуванні інтенсивно розвиваються комунікативні здібності. Формується теоретичне мислення, здібності до індукції-дедукції, здатність оперувати гіпотезами. Пам'ять є довільною, логічною, опосередкованою. Сфера пізнавальних інтересів виходить за межі школи і набуває форму пізнавальної самодіяльності,

самонавчання. Особистісним новоутворенням є здатність до ідентифікації — такої форми самопізнання, що проявляється у порівнянні себе з іншими людьми (дорослими, однолітками);

• *старший шкільний вік (15—18 років)*. Провідна діяльність — навчально-професійна. З'являється мотивація до самовдосконалення (прагнення підвищувати свій культурний рівень, бажання стати цікавою людиною), що сприяє інтересу до навчання. Стрижневою проблемою цього віку є професійне самовизначення. Головним виміром часу в самосвідомості старшокласників виступає майбутнє, до якого вони себе готують. У цей період інтенсивно розвивається абстрактно-логічне мислення, оволодіння засобами рефлексії й потреба в рефлексивному аналізі власного життєвого шляху, прагнення до реалізації себе. Особистісним новоутворенням є усвідомлення своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших, що має вираз у самотності та першому коханні. Виникає потреба в щирому спілкуванні з близькими дорослими, і якщо вона не задовольняється, це негативно впливає на розвиток особистості. Дружба з однолітками характеризується вибірковістю та може виступати своєрідною формою «психотерапії», тобто виконувати неусвідомлену функцію підтримки самоповаги.

Отже, ми розглянули вікову періодизацію дитинства, проте розвиток особистості має відбуватися протягом усього життя людини. Так, період з 18 до 24 років, який часто називають пізнім юнацтвом, є віком найбільш активного розвитку етичних і естетичних почуттів, становлення й стабілізації характеру і, що дуже важливо, — оволодіння певним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадських, професійно-трудова тощо. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини до самостійної виробничої діяльності, початок трудової біографії й створення власної сім'ї. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, а з іншого, цей вік виділяють як центральний період становлення інтелекту, характеру, «Я-концепції». Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень. В основному саме в період пізньої юності відбувається навчання у вищому навчальному закладі, і тому не рідко його називають студентським віком.

У М. А. Булгакова була своя теорія «життєвих сходів». За цією теорією, у кожного віку — свій «приз життя». Вони

розподіляються за життєвими сходами: усе зростають, наближуючись до верхньої сходинки, а від вершини спускаються донизу, поступово зникаючи. Отже, дитинство нерідко асоціюється в нас з отриманням подарунків, а дорослість — з відповідальністю, здатністю «віддавати борги». М. А. Булгаков у цілому дуже вимогливо ставився до свого віку та вважав, зокрема, що тридцятирічний вік зобов'язує письменника.

Дорослість і зрілість — не тотожні поняття. Феномен зрілості став стрижнвою проблемою акмеології (від. гр. акме — розквіт), започаткованої Б. Г. Ананьєвим. Проблема зрілості може розглядатися на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності. У дещо іншій системі понять ми можемо мати на увазі зрілість інтелектуальну або емоційну. Так чи інакше, існує поняття особистісної зрілості. Вона ґрунтується на чотирьох базових складових, навколо яких групується безліч інших, а саме:

- 1) відповідальності як атрибуті зрілих вчинків;
- 2) терпимості як позиції, установки, системи ставлення особистості до дійсності («кожний має право на власну думку», «всі коли-небудь помиляються», «той, хто запізнюється, переживає більше, ніж той, хто на нього чекає» тощо);
- 3) саморозвитку як актуальної потреби в реалізації себе й прагнення до самовдосконалення;
- 4) позитивному мисленні як позитивному баченні дійсності.

9.3. Розвиток людини як сходження до індивідуальності

Відомий психолог Б. Орлов назвав розвиток людини сходженням до індивідуальності. Пошук і реалізація шляху свого розвитку є стрижнвою проблемою для кожного з нас. Погляди на неї з боку різних психологічних концепцій (К. Юнга, Е. Фромма, А. Маслоу, Б. Г. Ананьєва та ін.) безумовно збігаються в одному — це шлях усвідомлення себе та свого місця у світі. Багато людей різного віку в різних країнах захоплюються творчістю П. Коельо, який увійшов до літератури притчею «Алхімік» (сама назва символізує трансформацію). Вона в символічній формі розповідає нам про знаходження своєї Долі.

«Досягти втілення своєї долі — це єдиний справжній обов'язок людини...

Всі люди, поки вони ще молоді, знають свою долю... Але з плином часу таємна сила починає їх переконувати в тому, що досягти втілення їх долі неможливо.

Сила ця здається недоброзичливою, але насправді вона вказує людині на те, як втілити свою долю. Вона готує до цього його дух та волю. На цій планеті існує одна велика істина: коли ти посправжньому чогось прагнеш, ти досягнеш цього, адже таке бажання зародилося в душі Всесвіту. Це і є твоє призначення на Землі»¹.

Отже, усі ми маємо усвідомити своє призначення, знайти сенс життя — таке відображення дійсності у свідомості, яке може змінювати дійсність (А. А. Брудний). Існують неврози втрати сенсу життя, що мають назву екзистенційні. Клінічний досвід свідчить про те, що вони, насамперед, пов'язані не з доданням перешкод, а з втратою морально-ціннісного погляду на життя. Причинами таких неврозів часто бувають перебільшення дрібних проблем, ілюзія нікчемності, втрата життєвих орієнтирів, розчарування. Але іноді різка зміна обставин, криза, поворот зовнішніх подій допомагають побачити справжній сенс життя, позбутися неврозу. Про це дуже влучно сказав К. Юнг.

«Я часто бачив, як люди ставали невротиками від того, що задовольнялися недостатніми чи неправильними відповідями на ті запитання, які ставило перед ними життя. Вони шукали успіху, положення, вдалого шлюбу, слави, а залишалися нещасливими і страждали від неврозів, навіть якщо досягали всього, чого так прагнули. Ці люди страждають якоюсь духовною вузькістю, життя їх звичайно бідне змістом та позбавлене смислу. Як тільки вони знаходять шляхи до духовного розвитку та самовиразу, невроз, як правило, зникає. Тому я завжди надавав стільки значення самій ідеї розвитку особистості» [15, с. 178].

К. Юнг розглядав розвиток особистості як динамічний процес, як еволюцію протягом усього життя, хоча й наголошував, що завдання його другої половини відрізняються від завдань першої. Так, перша половина нашого життя присвячена розвитку здорового «Его», або «Я», який забезпечує нормальне існування в реальному світі. Після завершення цього етапу (і тільки в разі успішного результату) у другій половині життя нам доведеться поглянути на самих себе у пошуках власної, більш глибинної сутності. Процес психічного розвитку, самореалізації К.Юнг назвав індивідуацією. Метою цього процесу є становлення

¹ Коэльо П. Алхимик / Пер. с португ. — К.: София, 2003. — С. 4.

Самості, надбання особистістю цілісності та гармонії. Самість максимально повно виражає потенціал особистості. Проникнення до власної унікальної природи передбачає пізнання несвідомих властивостей душі — архетипів. Нагадаємо (тема «Рівні прояву психіки: свідоме та несвідоме»), що архетипи — універсальні образи чи символи, що містяться в колективному несвідомому, і до таких архетипів душі належать: Тінь, Персона, Аніма, Анімус, Мана-персона, Самість. Кожному етапу процесу індивідуації відповідає інтеграція «Его» з певним архетипом. Дізнатись про те, на якому етапі ми знаходимось, можна завдяки нашим сновидінням, оскільки в них символічно може відобразитись кожний архетип.

Так, на першому етапі відбувається усвідомлення Тіні, інтеграція з нею, «досягнення з нею згоди». Її формування починається в ранньому дитинстві, коли батько чи мати сварять дитину за деякі бажання чи вчинки. Слабке «Его» витискує й забуває все те, що дорослі вважають поганим. Таким чином, відриваються цілі аспекти особистості, що стають автономними та складають «Анти-я». Усвідомлення Тіні є складним завданням, але необхідним для забезпечення психічного здоров'я особистості. Типове ставлення до своєї Тіні — спроба приписати їй якості іншим людям. Саме так формується «образ ворога», расові та національні забобони. У сновидіннях Тінь часто набуває вигляду чудовиська чи огидних, неприємних, страшних персонажів. Але Вона не є лише негативною частиною психіки, тому в юнгеанському аналізі прийнято не боротися з Тінню, а намагатися домовитись з нею. Вона стає ворожою тільки тоді, коли ігнорується або заперечується. Отже, етап Тіні — це усвідомлення того, що негативні риси становлять частину нашої особистості. Треба відмовитись від проєкцій і усвідомити, що проблема — усередині нас. Але не варто себе звинувачувати.

Другий етап індивідуації пов'язаний з усвідомленням та руйнуванням Персона, яка викривлює справжню сутність індивідуальності. Це прояв або властивість особистості, яка є протилежною до справжньої сутності, аутентичності. У наш час часто професія людини стає її Персоною. Професія поглинає людину, яка забуває, що робота — це не вона сама. Типовим проявом Персона, наприклад, у жінок є ототожнення себе з певною роллю: «турботлива дружина», «мати», «вчителька», «бізнес-леді», «стара діва» тощо. Особистісний розвиток рано чи пізно наштовхується на Персону як на перешкоду на шляху індивідуації. Персона — це панцир, що ізолює людину від

Самості. Вплив цього архетипу призводить до різноманітних викривлень процесу індивідуації, а саме — до психічної інфляції. Психологічним ефектом такої інфляції може стати манія величчя чи комплекс неповноцінності (меншовартості). У снах Персона — це Персонажі з явно акцентуйованими елементами зовнішнього обліку (одяг, прикраси, інтер'єри). Людина з міцною Персоною може побачити себе голою, брудною, в розірваному одязі. Наштовхнути на шлях індивідуації у снах може мотив фальші, відтворений сценічними діями, відвідуванням перукарні, косметичного салону, театру.

Наступним етапом є інтеграція Аніми / Анімусу. У сновидіннях Аніма та Анімус з'являються як фігури протилежної статі, нерідко вони втілюються в образах батьків. Ми ставимося до світу так, як до протилежної статі. Якщо ми підкорюємо своїй волі кохану людину, то ми маємо тенденцію підкорювати своїй волі інших людей, домінувати в будь-яких ситуаціях. Якщо ми фліртуємо, але запобігаємо брати на себе певні зобов'язання, ми, скоріше за все, будемо поводитись таким чином з усім, що зустрічається нам на життєвому шляху. Доки в нас проблеми з батьками, що виникли в дитинстві і є не вирішеними, вони будуть займати центральне місце в дорослому житті. Коли дитячі проблеми вирішуються, стосунки з протилежною статтю стають головними. Часто сама поява протилежної статі змушує остаточно вирішити дитячі проблеми. Ми здійснюємо проекцію Аніми / Анімусу на реальних людей, закохуємося. Підтримуючи стосунки, закохані починають бачити в об'єкті обоження реальну людину. Нерідко таке відкриття призводить до розриву стосунків. Як і у випадку з Тінню, нам необхідно перестати проектувати Аніму / Анімус на людей у зовнішньому світі і припустити, що ці характеристики знаходяться в нас самих. На стадії інтеграції Аніми / Анімусу ми встановлюємо, що ті риси, які ми вважали характерними для статі, притаманні й нам. Інтегровані Аніма / Анімус стають унікальними посередниками між свідомим і несвідомим, виступають центральним фактором, що забезпечує психічну рівновагу індивідуальності, яка наближується до Самості. Ця гармонія символічно представлена божественною сизигією, чоловічо-жіночою парою, злиттям двох начал, які на Сході називають Ян та Інь.

Навіть на завершальних етапах індивідуації особистість може зустрітися із серйозними труднощами. Цей етап пов'язаний з появою Мана-персона — істоти, що має надприродні, чаклунські

сили (mana). Це ілюзія оволодіння несвідомим. Але така позиція веде до психічної інфляції. Людина починає відчувати себе надлюдиною (манія гуру, чаклуна, наставника, чародія). Повністю оволодіти несвідомим неможливо. Отримана в ході індивідуації енергія не є нашою власністю, вона належить колективній історії людства та міститься всередині архетипів. Від Мана-персони потрібно відмовитись.

Етап становлення Самості як гармонійної індивідуальної цілісності як справжньої індивідуальності — носія творчого потенціалу — не зовсім правильно назвати завершальним, оскільки процес індивідуації є нескінченим. Самість — це і джерело, і кінцева мета розвитку, яка завжди попереду та яку остаточно досягти неможливо. У прогресуючій моделі індивідуації, де Тінь символізує іншу людину, до якої ми ставимось зі зневагою, Аніма / Анімус представляє взаємостосунки, Самість найчастіше презентує цілісність. Це «Бог всередині нас». Коли людина зустрічається із Самістю, вона переживає нумінозне, божественне. Тому в сновидіннях цей архетип часто представлений образами дитини, божественного немовля, Будди, Христа.

З погляду гуманістичної психології, сама сутність людини постійно рухає її в напрямку особистісного росту, творчості та самодостатності, якщо тільки дуже сильні обставини, оточення не заважають цьому. На думку А. Маслоу, людство в найкращих своїх проявах самоактуалізується, а не керується зовнішніми цінностями та винагородами. Він зазначав, що якщо ми хочемо знайти можливості для духовного росту, росту цінностей чи морального розвитку людей, ми можемо дізнатись більше, вивчаючи наших найбільш моральних, етичних чи праведних людей. А.Маслоу досліджував біографії, життєвий шлях відомих, видатних людей, які уявляли зразки психічного здоров'я (Томас Джефферсон, Авраам Лінкольн, Уільям Джеймс, Альберт Ейнштейн, Елеонора Рузвельт). Він склав перелік ключових характеристик самоактуалізованих людей як моделі оптимального психічного здоров'я. Отже, це такі ознаки.

1. Більш ефективно сприйняття дійсності (об'єктивність).
2. Прийняття себе, інших та природи (приймають біологічні процеси, не повчають інших, усвідомлюють, що люди старіють і вмирають).
3. Простота та природність.
4. Центрованість на проблемі («любовний роман» з улюбленою справою, живуть, щоб працювати, а не навпаки).

5. Незалежність: потреба бути на самоті.
6. Автономія: незалежність від культури та оточення (самодостатні, не прагнуть до соціального визнання, статусу).
7. Свіжість сприйняття (задоволення від звичайного).
8. Вершинні, пікові переживання (екстатичні стани, почуття гармонії з всесвітом, інсайти, трансценденція — вихід за межі свого «Я»).
9. Суспільний інтерес (симпатія, любов до людства).
10. Глибокі міжособистісні стосунки.
11. Демократичний характер (це еліта характеру, здібностей, таланту, а не народження, раси, ім'я, родини, слави чи влади).
12. Розрізнення засобів і цілей.
13. Філософське почуття гумору (здаються стриманими, серйозними, гумор викликає скоріше посмішку, ніж сміх, доброта гумору).
14. Креативність («У першокласному супі завжди більше творчості, ніж у другосортній поезії!»).
15. Протистояння окультурюванню (гармонія з культурою, але внутрішня незалежність від неї, нетрадиційність, можуть здаватися ексцентричними та непокірливими).

Люди, які самоактуалізуються, не є ангелами, але вони демонструють нам потенціал людського зростання. Отже, ми маємо безмежні можливості для реалізації нашої особистості. Але як стати самоактуалізованим? Процес зростання вимагає постійної готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок. Це вимагає мужності. А. Маслоу запропонував такі поради, щоб стати найкращим з того, ким можна стати: занурюватись у кожную справу повністю та переживати це без самокритики; наважуватись робити вибір, приймати рішення, брати на себе відповідальність; прислухатися до себе самого; давати можливість прояву своїй індивідуальності, тобто реалізовувати свої можливості повністю, у кожному даний момент.

У пошуках власного життєвого шляху, смислу життя немає готових рецептів і підказок, але ми можемо шукати та знаходити свої орієнтири. Так, на несвідомому рівні певний смисл і спрямованість життя закладаються у кожної людини вже до 3—5 років, отже, варто пригадати дитячі мрії, улюблені ігри, казки. З їх допомогою можна реконструювати особистісний міф — несвідомий зразок, якому людина слідує в різні періоди свого життя, не здогадуючись про це. Юнгеанські аналітики використовують для аналізу особистісного міфу казки, легенди,

притчі, міфи, художні твори — усе, що на думку тих, хто звертається за допомогою, має відношення до подій їхнього життя.

Треба також урахувати, що будь-які спроби сконструювати собі сенс інтелектуальним шляхом, розумом будуть заперечені самим життям. Пригадаємо драму Родіона Раскольникова з роману Ф. М. Достоєвського «Злочин та покарання». Він побудував образ себе на ідеї інтелектуальної вищості, зверхності. Але цей образ власного «Я» не витримав зіткнення з реальністю і призвів до смислового краху.

Для усвідомлення своїх потреб, бажань, прагнень, цілей, своєї життєвої позиції корисно занотовувати роздуми про людей та події, ідеї, сновидіння, яскраві переживання, причини роздратування, влучні цитати, малюнки.

«Знайди собі Вчителя», — каже народна мудрість. На певних етапах свого життя ми шукаємо духовну підтримку, мудрість в інших людях. Багато людей навколо готові давати нам поради, але справжній Майстер (так на Сході називають просвітлених людей, навколо яких збираються учні) не намагається виправдовувати чийсь очікування, він сприяє руйнуванню стереотипів, зростанню усвідомленості. Його завдання — допомогти людині побачити те, що він вже бачить у ній, і він допоможе їй це побачити. У процесі нашого духовного розвитку ми можемо розвинути ставлення до інших людей як до можливих своїх вчителів (С.Соловейчик), оскільки всі ми маємо своє продовження в інших людях і самі є таким продовженням.

«Бути людиною — означає бути спрямованою не на себе, а на щось інше», — казав В.Франкл, маючи на увазі феномен трансценденції — виходу за межі свого «Я» з переважною орієнтацією на оточуючих, на все те, що не можна ототожнювати лише з окремою особистістю [5, с. 307]. Органічне поєднання самоактуалізації як максимального розкриття свого потенціалу й самотрансцендентності як здатності до любові забезпечує ствердження власного життя та щастя людини. До цього хочеться ще додати слова давньовавілонської молитви: «Господи, дай мені сили зробити те, що я можу зробити, дай мені мужності змиритись з тим, що я не можу зробити, і дай мені мудрості, щоб відрізнити одне від іншого».

9.4. «Я-концепція» та її складові, формування та розвиток

Пошук свого шляху в житті, своєї долі людина розпочинає народившись, встановлюючи перші, початкові контакти з оточуючими — відповідаючи посмішкою на посмішку дорослих і виразом страху, плачем на загрозливі вирази обличчя, суворі, роздратовані та гучні голоси оточуючих. Так, отримуючи інформацію про схвалення чи несхвалення своєї поведінки, дитина починає виокремлювати себе з оточуючого світу, дедалі усвідомленіше здійснювати вчинки, характеризувати себе, своє «Я» і згідно з цим уявленням планувати свої майбутні, розвиватись як особистість.

Пізнання природи людського «Я» і самосвідомості має давню історію, оскільки завжди цікавило філософську думку та конкретизувалося в одвічному запитанні: «Хто Я? Навіщо Я живу? Що Я можу змінити в цьому світі?» Заклик «Пізнай себе самого» означає не лише занурення в самоаналіз, ґрунтовну рефлексію, а й відкритість до зовнішнього, такого непередбачуваного, вимогливого та мінливого у своєму розмаїтті світу.

Загальновідомо, що людина по-справжньому стає особистістю лише тоді, коли в неї сформоване поняття «Я». Адже, як стверджував радянський психолог О. М. Леонт'єв, особистість народжується двічі: у три роки, коли каже «Я сам» (виникає свідомість) і в підлітковому віці, коли говорить «Я розумію себе» (формується самосвідомість). Якщо свідомість спрямована на зовнішній світ, то самосвідомість — на внутрішній простір людини і є процесом, з допомогою якого особа пізнає себе та ставиться до себе. Отже, самосвідомість — це усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок. Її основний продукт — це уявлення людини про себе, тобто її Я-концепція (концепція Я).

«Я-концепція» — це відносно стійка система знань, уявлень і переживань особистості, в яких відображається її відчуття власної унікальності та емоційно-оцінне ставлення до всього того, що вона включає в своє «Я».

Описову складову «Я-концепції» часто називають образом Я, або картиною Я.

Складову, пов'язану зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе.

Я-концепція визначає не просто те, що собою являє індивід, а й те, що він про себе думає, як дивиться на свою поведінку, діяльність і можливості розвитку в майбутньому.

Я-концепція є, по суті, настановленістю (системою настановлень), що має як свідомий так і неусвідомлюваний характер і виявляється в триєдності когнітивного, афективного та поведінкового компонентів:

1.«Я-образ» — уявлення індивіда про себе — здібності, якості, соціальна значущість тощо (когнітивний компонент настановленості).



2.Самооцінка — емоційна оцінка уявлень, яка спричинена порівнянням «Я-реального» і «Я-ідеального». Вона викликає більш або менш сильні емоції, пов'язані з прийняттям або осудом цих уявлень (емоційно-оцінний компонент настановленості).



3.Поведінковий потенціал або потенціал реагування, тобто конкретні дії, спричинені Я-образом та самооцінкою (поведінковий компонент настановленості).

Іншими словами, Я-концепція — це не лише констатація, опис рис своєї особистості, а й уся сукупність їхніх оцінкових характеристик і пов'язаних з ними переживань. (Об'єктивні показники — вік, зріст, можуть для різних людей мати різне значення, зумовлене загальною структурою їхньої Я-концепції).

Я-концепція може бути позитивною та виражати прийняття себе і негативного — неприйняття.

Наприклад, людина, яка була доброї про себе думки, несподівано для себе вчинила ганебно: зрада, підлість. Усвідомлення скоєного може викликати крах позитивної Я-концепції, навіть якщо про ці вчинки ніхто не дізнався. Боягузтво, проявлене на полі бою, може породити бажання добровільно піти з життя, настільки нестерпним стає падіння самоповаги до себе й самоосуд. Деякі люди не можуть прийняти образ свого тіла — потворно худорлявого, огрядного, на їхню думку, або не тієї статі, що зрештою відображається на самооцінці та поведінці й негативізує Я-концепцію.

Я-концепція може бути і конфліктною. Це відбувається тоді, коли людина не може визначитись зі ставленням до якихось своїх особливостей — наприклад, залежно від обставин пишатися або

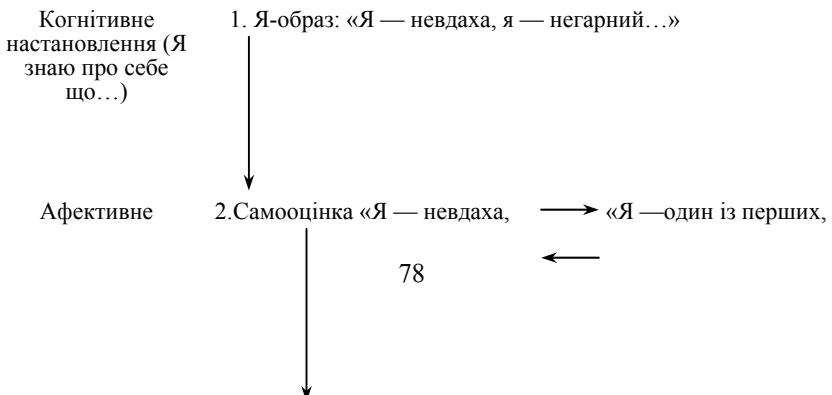
соромитися своєї етнічної належності, невизначеність національної ідентичності породжує внутрішньоособистісні (і не тільки такі) конфлікти та відповідну Я-концепцію.

Становлення останньої зумовлюється розвитком самосвідомості й формується під впливом батьків, їхнього емоційного ставлення, вимог, представлених у вигляді переконування, навіювання, прикладу, санкціонування та інших психологічних засобів і прийомів директивного та недирективного педагогічного впливу.

З початком освоєння нової діяльності — навчання, вступу до школи, появи нової значущої особи в житті дитини Я-концепція учня може зазнавати певних змін, які можуть негативно впливати на особистість, що розвивається, оскільки актуальною є необхідність адаптації до нової групи, вчителя, адаптації, що не завжди супроводжується лише успіхами.

Наступний критичний період у становленні Я-концепції — період дестабілізації позитивної (чи поглиблення негативної) Я-концепції — у підлітковому віці. Це зумовлюється цілою низкою чинників, зокрема таких, як підвищенням вимог до себе, зміною уявлень про «ідеальну зовнішність» та порівняння з однолітками, залежність від їхньої думки, що дедалі більше стають референтними (значущими) особами, боротьбою за статус у групі; суперечливих впливів оточуючих тощо. Наприклад, батьки часто посилюють свою вимогливість, аргументуючи це «дорослістю» підлітка й водночас контролюють його у найменших дрібницях, немов би побоюючись за самостійність власної дитини. Такі дії підліток може сприймати як недовіру, що врешті-решт призводить не лише до конфлікту між «батьками» і «дітьми», а й до внутрішньоособистісних конфліктів обох сторін і зміні не на краще «Я-концепції» кожного.

Зміна ставлення до себе проявляється у відповідних описах власної поведінки та інтерпретації її значущими особами. Нижче наведений приклад самоусвідомлення підлітка, який має занижену самооцінку і чия Я-концепція зазнала негативізації.



настановлення (Я переживаю через те, що сьогодні я такий, а хотілося б бути іншим...)

я — негарний...»
(Я — реальне)

найуспішніший,
я — один із
найпривабливіших...»
(Я — ідеальне)

Поведінкове
настановлення (Я
вчиняю так: ...)

3. Дія: «Хоча у мене і не все гаразд, але ж не все від мене залежить. Існує чимало людей, які сьогодні успішні, привабливі, однак не все залежить від них. Все — від батьків, удачі. Між тим, і ці щасливчики не позбавлені недоліків. Я їх помічаю, але ж хіба це їм скажу.. Усі проти мене. Краще взагалі нікому не відкриватись, хіба що найближчим... Я часом так хвилююся, що хочу бути зовсім непомітним і не виявляти себе нічим, адже все одно нікому не цікаво, який я насправді»

Рис. 36. Приклад часткового прояву негативної Я-концепції підлітка

Це приклад Я-концепції підлітка, який потребує психологічної допомоги спеціаліста. Проте в житті підлітки часто допомагають собі самі: не дійшовши порозуміння зі старшими, вони «реабілітують» свою Я-концепцію та зокрема самооцінку в товаристві однолітків, нехай навіть і із соціально несхвалюваною поведінкою, де вони відчують себе більш комфортно, можуть бути «прийнятими», «визнаними», а то й лідирувати. Можливий також інший варіант: підлітки не приймають свого однолітка, глузують з нього як з «білої ворони», проте хтось із близьких, наприклад дідусь, допомагає підлітку зберегти самоповагу (дівчинці-підлітку, героїні кінофільму «Опудало»).

У ранній юності Я-концепція стабілізується на основі формування ціннісних орієнтацій, світоглядних переконань у зв'язку з більш адекватним усвідомленням власних особистісних якостей завдяки розширенню кола осіб у процесі спілкування. Хоча на цьому процес самоконцептуалізації не завершується й триває протягом життя, оскільки Я-концепція є динамічною системою триєдиних настановлень.

За схожим сценарієм відбувається розвиток афективного компонента самооцінки в різні вікові періоди.

Самооцінка — цінність, значущість, котрою індивід наділяє себе в цілому та окремі сторони своєї особистості поведінки. Це відносно стійке структурне утворення Я-концепції. Належить, як і Я-концепція в цілому, до ядра особистості. Від неї залежать стосунки людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості.

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини — ступенем складності цілей, які вона собі ставить.

Самозадоволеність особистості в житті зумовлена тим, як співвідносяться між собою реалізовані та потенційні здібності. У зв'язку з цим В.Джемс пропонував розглядати співвідношення реального успіху та домагання:

$$\text{Самоповага} = \frac{(\text{успіх})}{(\text{домагання})}, \text{ а точніше:}$$

$$\text{Самооцінка} = \frac{(\text{успіх})}{(\text{рівень домагань})}$$

(у сучасній психології самоповага та самооцінка розглядаються як синоніми, і останнє значення є частіше вживаним).

За цією формулою, відмова від запланованих високих досягнень (зниження рівня домагань) надає особистості таке саме полегшення, як і її реальні досягнення успіху.

Фактори, що впливають на формування самооцінки:

- 1) зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального «Я», тобто уявленням про те, якою людина хотіла б бути;
- 2) оцінювання даної людини значущими для неї людьми. Людина оцінює себе суб'єктивно, але виходить із розуміння того, як, на її думку, оцінюють її інші;
- 3) людина відчуває задоволення не від того, що вона просто щось робить добре, а від того, що вона обрала певну справу та саме її робить добре.

Самооцінка виконує регулятивну й захисну функції. Регулятивна допомагає планувати поведінку, діяльність та розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми. Захисна функція забезпечує відносну стабільність і автономність особистості. Адже порушення цілісності ядра особистості, до якого належить Я-концепція та самооцінка, може призвести до необхідності змін у всіх інших структурних компонентах особистості, залежних від ядра, а отже, — до втрати автономності й особистісної ідентичності. А відтак, захисна функція може зумовити викривлення пережитого досвіду та відповідно — планів на майбутнє, оскільки вона спонукає особистість до вибіркової сприйняття, вибіркової інформації,

що надходить. Тому люди схильні сприймати ту інформацію, яка підтримує, зміцнює їхню самооцінку та Я-концепцію в цілому й викривляти, не помічаючи, заперечувати ту інформацію, що може спонукати до зміни самооцінки.

Захисна функція самооцінки, що не усвідомлюється людиною, призводить до парадоксального явища: як би некомфортно не почувалася людина із неадекватно заниженою чи неадекватно завищеною самооцінкою, а також оточуючі її люди в спілкуванні з нею, ця людина буде прагнути зберегти наявну самооцінку, оскільки вона забезпечує стабільність її життєсмислів і робить це життя, а також поведінку інших прогнозованими, хоча й неадекватно.

Самооцінку характеризують за такими параметрами:

а) за рівнем прояву — висока, середня, низька;

б) за співвідношенням з реальними успіхами — адекватна, неадекватна (завищена, занижена);

в) за особливостями будови — конфліктна чи безконфліктна.

Найчастіше в психологічному вжитку використовуються узагальнені поняття — адекватна самооцінка, неадекватна самооцінка, причому адекватна розуміється як висока (комфортна для особистості й тих, хто її оточує) і неадекватна — завищена або занижена (некомфортна для особистості та оточуючих). При психодіагностичному дослідженні особистості ці поняття уточнюються.

Висока самооцінка, як і всі види неадекватної, впливає на два інші настановлення Я-концепції — когнітивний компонент (Я-образ) і поведінковий компонент.

Останній зумовлений різною самооцінкою, виявляється у відповідних проявах.

Особистості, що мають високу й адекватну самооцінку, виявляють незалежність думки від думки оточуючих, позитивно налаштовані до інших, самодостатні, вирізняються позитивним самопочуттям.

Занижена самооцінка проявляється в надмірній тривожності, боязкості дізнатись про негативну думку щодо себе, що примушує особистість зменшувати контакти з іншими. Занижена самооцінка руйнує в людини надії на добре ставлення до неї, успіхи й досягнення сприймаються як випадкові, похвала — як нещирість і підступність.

Завищена самооцінка та рівень домагань не отримують відповідного визнання з боку оточуючих, що, у свою чергу, примушує людину із завищеною самооцінкою заперечувати

цінність прийнятих групових, суспільних норм. Приписувані собі переваги над іншими призводять особистість до сприйняття дрібних образ як зазіхань на свою кар'єру, життя. Такі люди виявляють підозрливість, сваряться через дрібниці, набридають усім скаргами та заявами, виявляючи при цьому неабияку енергію. Пошуки інших значущих в інших групах, спільнотах і невдачі на цьому шляху можуть приводити особистість із завищеною самооцінкою до продовження пошуків у своєму власному, ілюзорному світі.

Проілюструвати, як людина інтерпретує свою поведінку та ставлення до себе інших можна, скориставшись таблицею 6.

Важливу роль у формуванні самооцінки як фактора саморегуляції та самоконтролю і, відповідно, ефективності навчання мають обізнаність педагога із превентивними (попереджувальними) заходами, спрямованими на формування адекватної самоповаги в учнів та уникання впливів, що можуть здеформувати самооцінку. Лікарі часто нагадують, що ускладнення легше попередити, аніж згодом усувати (!).

Коригування неадекватної самооцінки здійснюється в певній послідовності: усвідомлення розбіжностей між Я-реальним та Я-ідеальним, аналіз наявної настановленості-співвідношення настановлень Я-концепції, зміна ставлення до власної Я-концепції через дієве переживання нового досвіду в спеціально створеному діяльнісному середовищі (АСПН — активне соціально-психологічне навчання, СПТ, тренінги особистісного зростання, тощо), інтеріоризацію цього досвіду та перенесення його на значущі стосунки в реальному житті. Це вимагає високого рівня майстерності від керівника таких заходів, оскільки випадання будь-якого із етапів такого втручання в Я-концепцію особистості може лише посилити неадекватність самооцінки й конфліктність Я-концепції.

Різні підходи до розвитку особистості, рушійних сил, факторів, умов цього розвитку, вікової періодизації можна знайти у наукових роботах Д. Б. Ельконіна, Л. С. Виготського, Е.Еріксона, З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, К. Горні та інших.

Таблиця 6

Характер висловлювань	Занижена самооцінка	Висока самооцінка	Завищена самооцінка
-----------------------	---------------------	-------------------	---------------------

1. Про себе	«Я ніколи не міг засвоїти цей матеріал...»	«Проблеми із навчанням існують, проте я можу їх вирішити...»	«У мене немає проблем із навчанням...»
2. Очікування стосовно ситуацій суперництва	«Навіщо хвилюватися? У мене все одно шансів немає...»	«Я готовий позмагатися. Можливо, є кращі за мене, але я переконаний в успіху...»	«Хіба тут є з ким змагатись? Я — безумовно кращий...»
3. Ставлення до похвали	«Ви, звичайно, насправді так не вважаєте... Ви, певно, жартуєте...»	«Певно, це властиво мені, але я про це ще подумаю...»	«А хіба мало бути інакше?»
4. Мотивація до навчання	«Мене це не цікавить...»	«Я зможу, це є підвладним мені...»	«Я зможу зробити що завгодно...»
5. Ставлення до власних помилок чи провини	«Я не винуватий в тому що...»	«Тут я помилився. А хто не помиляється? Тут щось залежало від мене, тут — від інших. Проаналізую свої успіхи, недоліки, прорахунки сам, а можливо і з іншими...»	«Я не винуватий в тому, що...»
6. Ставлення до недоліків інших	«Його біда в тому, що...»	«Він вчинив так..., я до цього ставлюся так..., я готовий до підтримки, допомоги або до приєднання...»	«Його біда в тому, що...»
7. Ставлення до успіхів	«Він бездарний, йому просто	«Він може бути різким, я хочу	«Він бездарний, йому просто

інших	поталанило..»	зрозуміти його досягнення і прорахунки саме в цій ситуації та саме цих його намірів і вчинків...»	поталанило..»
8. Ставлення до навчального закладу, викладача	«Викладач мене просто не любить, мені завжди не щастить, і що тут вдіш...»	«Викладачі можуть подібатись чи ні, але я можу зрозуміти кожного, і буду домагатись, щоб кожен зрозумів мене...»	«Викладач мене просто не любить, тому що відчуває мою перевагу над ним...»
9. Соціальна адаптація (деадаптація) сприйняття критики	«Всі проти мене...»	«Я особисто і, певно, студенти стосовно викладачів є різними і з чимось важко погодитись, але спільну мову між студентами і викладачами варто і можна відшукати...»	«Всі просто заздять мені, за моєю спиною плетуть інтриги, але я кривдникам помщуся, і всі визнають мене...»



Завдання для самоконтролю

1. Наведіть якомога більше аргументів до тези: «Розвиток є основним засобом існування особистості на всіх етапах її життя».
2. Поясніть, за якими ознаками визначають стадії розвитку людини.
3. Наведіть приклади самоактуалізації особистості з історії, мистецтва, власного досвіду.
4. Що собою являє Я-концепція?
5. Які існують складові Я-концепції?

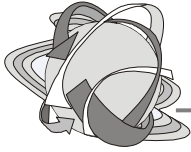
6. Що може здеформувати самооцінку?
7. Наведіть приклади поведінкових проявів особистостей з різними Я-концепціями.
8. Чому коригувати Я-концепцію так важко?
9. Наведіть якомога більше аргументів до тези: «Розвиток є основним засобом існування особистості на всіх етапах її життя».
10. Поясніть, за якими ознаками визначають стадії розвитку людини.
11. Наведіть приклади самоактуалізації особистості з історії, мистецтва, власного досвіду.



Рекомендована література

1. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 421 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2000. — 304 с.
3. Грановская Р. М., Элементы практической психологии. — 2-е изд. — Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1998. — 560 с.
4. Козаков В. А. Психология діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2-х ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 2000. — 243 с.
5. Колесніченко Л. А. Борисенко Л. Л. Основи психології та педагогіки: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. — К.: КНЕУ, 2002. — 157 с.
6. Куатьє Анхель де Об Анхеле де Куатьє. — СПб.: Изд. дом «Нева», 2005.
7. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. — 3-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 176 с.
8. Медведева И. Я., Шишова Т. Л. Новые дети: Книга для родителей и педагогов. — М.: Народное образование, 2000.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2-х кн. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 576 с.
10. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. — СПб.: Питер, 2002. — 480 с.
11. Психологічний довідник учителя: В 4-х книгах / Упоряд.: В. Андрієвська / За заг. ред. С. Максименка. — К.: Плавник, 2005.
12. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — 558 с.
13. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: В 2-х томах. — М.: Вече Аст, 2000.
14. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 2002. — 608 с.

15. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления. — М.: ООО «Издательство АСТ — ЛТД», Львов: «Инициатива», 1998. — 480 с.
16. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учебное пособие / Европейский институт экспериментов. — СПб.: Полиус, 1998. — 639 с.
17. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.



10. ПОНЯТТЯ ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ СТРУКТУРУ

- 10.1. Поняття про діяльність.
- 10.2. Типи і види діяльності.
- 10.3. Структура діяльності.
- 10.4. Поняття та фактори спільної діяльності.

10.1. Поняття про діяльність

Найбільш нестерпний для людини спокій, який не порушується ні пристрастями, ні справами, ні розвагами, ні заняттями. Тоді вона відчуває свою незначність, занедбаність, недосконалість, залежність, безсилля, порожнечу.

Б. Паскаль

Усі живі істоти є суб'єктами активності, оскільки вони, будучи причиною існування у світі, містять у собі джерело власного руху, завдяки якому вони відтворюють себе, виборюють власне місце та виживають у навколишньому середовищі. Тому активність є загальною характеристикою життя, діяльним станом живих організмів як умова їх існування, основа розвитку.

Проте активність людини й тварини суттєво відрізняються.

Активність тварини зумовлюється її природною організацією та виявляється в поведінці, що, в основному, регулюється вродженими програмами та не виходять за межі біологічної доцільності, тобто поведінка тварини обслуговує її біологічні потреби, які залежать від умов її життя, забезпечують пристосування до цих умов, підтримання індивідуального життя та відтворення виду. Хоча активність тварини як і людини, опосередковується та регулюється психікою, вона не є усвідомленою діяльністю.

Психіка ж людини характеризується наявністю свідомості. Тому, хоч тваринам і людям притаманні різноманітні, іноді на перший погляд, схожі форми активності, у людини провідною її формою є *усвідомлена діяльність*, яку вона здатна організувати

та регулювати, досягаючи мети, задовольняючи найрізноманітніші потреби та засвоюючи суспільний досвід. Найважливіші особливості активності людини та тварини подані в табл. 7.

Отже, **діяльність** — це активна взаємодія людини із середовищем, в якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникає внаслідок прояву в неї певної потреби.

Таблиця 7

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВНОСТІ ЛЮДИНИ Й ТВАРИНИ

Активність тварин	Активність (діяльність) людини
Має інстинктивно-біологічний характер	Спрямовується пізнавальною потребою, має суб'єктивну значущість
Замість спільної діяльності має місце угруповання, організація якого передбачає такі головні принципи поведінки, як домінування та територіальність	Здійснюється в суспільстві. Кожна дія набуває для людей сенс залежно від того місця, яке вона займає в їхній спільній діяльності (предметність)
Тварини керуються наочними враженнями	Людина абстрагується, проникає у зв'язки та відношення речей, установлює причинові залежності між ними
«Діяльність» тварини є типовими спадково закріпленими програмами поведінки, носить інстинктивний характер	У діяльності людини здійснюється передача та закріплення досвіду через соціальне середовище спілкування (мова та інші системи знаків)
Зародки використання знарядь діяльності не створюють ніяких нових операцій	У діяльності людини здійснюється виготовлення знарядь праці

У діяльності виявляється внутрішня (психічна) та зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється свідомою метою. Результатами активності людини є рухи, пізнання оточуючої дійсності, спілкування, вплив на оточення, вплив на самого себе (самовиховання, самоуправління, саморегуляція) тощо.

Психічна активність має різні форми зокрема: інстинктивна поведінка, виконання навичок, «ручне» мислення (мислення в процесі маніпуляції предметами), орієнтовна поведінка тощо. Але діяльність розглядається як специфічна форма активного ставлення людини до навколишнього світу, змістом якого є доціль-

на зміна та перетворення світу на основі засвоєння й розвитку культури, що існує в певних конкретно-історичних умовах.

В цілому діяльність характеризується:

1) **наявністю активності особистості**, яку можна розглядати з двох поглядів: а) як засобу стримання такого психічного стану як переживання, б) як енергії, яку використовують у специфічній реакції, що виявляється у людині через бажання та реалізацію діяльності. Через діяльність, як форму активного відношення до життя, встановлюється реальний зв'язок людини із світом, в якому вона живе, і виступає перш за все як діяч і творець незалежно від того, яким видом діяльності вона займається.

2) **наявністю усвідомленої мети** — діяльність має цілеусвідомлений і цілеспрямований характер, тобто підпорядкована меті, як свідомо уявленому запланованому результату, досягненню якого слугує. Усі інші сторони діяльності (мотиви, засоби виконання, відбір і переробка інформації) можуть усвідомлюватися або не усвідомлюватися, усвідомлюватися не повністю або неправильно, свідомо здаватися не такими, які є в дійсності (наприклад, свідомо виправдовувати помилкові, недостойні дії та вчинки мотивами, які є другорядними чи недійсними).

Наприклад, студент замість виконання завдання з дисципліни пішов у кіно. Цю діяльність (похід у кіно) він виконав *свідомо, цілеспрямовано*, оскільки вважав, що самостійну роботу можна здати і пізніше, а нагода подивитися саме цей фільм може в інший раз не трапитись. Таке пояснення вибору виду діяльності може відповідати *дійсному мотиву*, що усвідомлюється суб'єктом діяльності, але може також бути «маскувати», приховувати *неусвідомлений мотив* — відтягнути неприємну або важку роботу. Коли ж на занятті викладач запитує, чому він не здає самостійну роботу вчасно, той знаходить першу відповідь, що спадає на думку, виправдовуючи свій вчинок *недійсним мотивом*: «Ви нам не говорили (не задавали)» або «Я хворів».

Якщо відбувається активність, в якій відсутня усвідомлена мета, то в людському розумінні це не діяльність, а **імпульсивна поведінка**, яка управляється безпосередньо потребами і емоціями, виражає афекти та потяги. Така поведінка є наслідком звуження контролю з боку свідомості, коли усвідомлюється лише особистий мотив, а не його соціальний зміст, що утілений у меті, тому часто носить егоїстичний, а інколи антисупільний характер. Прикладом такої поведінки є дії людини, осліпленої гнівом або непереборною пристрастю.

3) **предметністю** (характеристика предметної діяльності) — діяльність реалізується через здійснення певного суспільно виробленого способу дій над предметом, що розглядається не як звичайний природний об'єкт, а як предмет культури.

4) **соціальною, суспільно-історичною природою** — людина розвивається та відкриває для себе будь-які форми діяльності в процесі спілкування з іншими людьми, які демонструють зразки діяльності та включають її в спільну діяльність. У ході діяльності формуються психічні новоутворення — знання, уміння, здібності, мотиви, установки тощо.

5) **опосередкованістю** — у процесі діяльності здійснюється дія на природу, речі, інших людей, устанавлюється зв'язок між людиною та оточуючим середовищем через використання різноманітних засобів (знаряддя, матеріальні предмети, знаки, символи) та спілкування з людьми з одного боку, а з іншого, — через реалізацію свого ставлення до цих людей, навіть у разі їх відсутності в момент її виконання.

6) **вольовою поведінкою**, яка характеризується здатністю людини свідомо організовувати, регулювати та, оцінивши обставини, зберігати й відстоювати свою лінію поведінки для досягнення мети.

Узагалі поведінка людини, з погляду психології, — це зовнішній прояв її психічної діяльності. Вона виявляється в:

- окремих рухах та жестах (поклін, кивок, стискання руки);
- зовнішніх проявах фізіологічних процесів, пов'язаних зі станом, діяльністю, спілкуванням (поза, міміка, хода, погляд, почервоніння обличчя, тремтіння тощо);
- діях, що мають певний сенс (читати книгу);
- вчинках, що мають соціальний зміст та пов'язані з нормами поведінки (допомогти товаришу).

Вчинок є необхідною складовою діяльності людини. Як специфічний вид розумово-вольової дії, вчинок характеризується усвідомленням соціального змісту власної дії (її значення для інших людей) та розумінням, що через дії людина виявляє свою спрямованість, виражаючи певне ставлення до самої себе, до інших людей, до праці тощо. Здійснення вчинку змінює людину як особистість, її індивідуально-значущі та суспільно-корисні морально-психологічні цінності, відношення до спільної діяльності та її реалізації. Отже, вчинок відіграє винятково важливу роль у морально-психологічному розвитку особистості, оскільки органічно поєднує в собі індивідуальне й суспільне, суб'єктивне та об'єктивне, свідомість та діяльність, мотив і наслідок, слова і дії.

Отже, основна сутність діяльності полягає в єдності активності та свідомості особистості, наявності усвідомленої мети. Діяльність та вчинки зовнішньо характеризуються поведінкою людини.

10.2. Типи і види діяльності

Через діяльність, як форму активного ставлення до життя, людина встановлює реальний зв'язок зі світом, в якому вона живе, та діє на природу, речі, інших людей. Існує велика кількість видів діяльності, але найважливіших, які забезпечують існування, розвиток та формування людини як особистості є чотири: спілкування, гра, праця, учіння.

Спілкування — взаємодія індивідів, в якій відбувається обмін інформацією на основі взаємного психічного відображення; у найширшому розумінні — одна з форм комунікацій. Вищою формою спілкування є вербальне (мовне). Метою може бути встановлення взаєморозуміння, особистих, ділових відносин, надання допомоги, навчально-виховний вплив людей один на одного.

Спілкування в найширшому розумінні може використовуватися як самостійна діяльність із власною структурою і як компонент та умова виконання інших видів діяльності (гри, навчання, праці).

Праця — трудова діяльність — специфічна видова поведінка людини, що спрямовується на освоєння та перетворення природних і соціальних сил з метою задоволення потреб, у результаті якої створюються матеріальні й духовні цінності, формується сама людина (особистість, її здібності, розумові та моральні якості, фізичної сили, витривалості тощо). Значущість трудової діяльності для людини так відзначив один із класиків політичної економії В. Петті: «Земля — мати багатства, а праця — батько його».

З погляду психологічних механізмів і досягнутих матеріальних чи ідеальних результатів психологи розглядають:

— репродуктивну працю — коли не створюється нічого нового, а відтворюється в кількісному вимірі вже відоме;

— продуктивну працю (працю за алгоритмом) — як у психологічному плані, так і за результатами діяльності передбачає під час відтворення вже відомого внесення елементів новизни, тобто вищий ступінь мислення та якісніший результат;

— творчу працю — це створення нового, яке суттєво відрізняється від уже відомого або є таким, якого ще не існувало взагалі. Прикладом є праця винахідників, учених, художників, педагогів, письменників, архітекторів, раціоналізаторів.

Процес праці неможливий без предмета праці (над чим працюють) і знарядь праці (чим працюють).

За своєю природою трудова діяльність є суспільною, оскільки її формують, визначають, направляють і регулюють потреби суспільства. Під час праці люди вступають у відносини — виробничі та міжособистісні. Специфіка трудової діяльності може змінювати особистісні якості суб'єкта праці: з одного боку, під час праці людина самостверджується, реалізує свій фізичний, духовний, соціальний потенціал; з іншого — праця може негативно впливати на фізичне здоров'я, психологію особистості, породжувати індиферентність (байдужність) до суспільних інтересів, індивідуалізм, деформацію особистості тощо, якщо є важкою, непосильною, монотонною, неритмічною, погано організованою, має місце порушення принципу розподілу відповідно до кількості та якості виконаної роботи, людина концентрується лише на виконанні професійної діяльності та нехтує особистісним розвитком і широтою інтересів.

Окремі аспекти діяльності стали предметом аналізу С.Л.Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Д. А. Ошаніна, К.К.Платонова, В. Д. Шадрікова та ін. Особливе значення має вивчення психічних процесів, факторів, станів, які спонукають, програмують і регулюють трудову діяльність.

Один із шляхів запобігання негативних наслідків праці є дозвілля — вид діяльності, направлений на задоволення потреби у відпочинку, розвагах, пізнанні, творчості. Дозвілля має сприяє розвиткові особистісних, пізнавальних, моральних аспектів природи людини, які виходять за межі трудової діяльності й прямо не пов'язані з її професійними інтересами.

Гра — це вид діяльності людей і тварин, метою якої є власне «діяльність», а не практичні результати, які досягаються за її допомогою. Це діяльність в умовних ситуаціях, що спрямовується на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в засобах і способах здійснення предметних дій. У грі формуються моральні якості людини, оскільки вона віддзеркалює стосунки в суспільстві. Завдяки цьому кожний учасник психологічно формується як особистість.

Для молодих тварин і для дітей гра — це форма реалізації їхньої активності, форма життєдіяльності, але в дітей гральні дії з початку розвиваються на базі способів поведінки, що засвоюються в процесі спілкування з дорослими.

Для дитини ігрова діяльність є процесом соціалізації індивіда, підготовки його до майбутнього дорослого життя, входження в

соціальні ролі, оволодіння соціальним досвідом людства: 1) викликає підвищену увагу до окремих предметів, розширює знання про їхні властивості та призначення; 2) допомагає засвоїти значення слів; 3) за допомогою сюжетної гри дитина оволодіває діями в ставленні до речей та інших ролей, як носіїв визначених правил (вимог); 4) при розподілі ролей у грі (лікар — хворий, учитель — учень, начальник — підлеглий) діти засвоюють соціальну поведінку, узгодження дій, що підкоряється вимогам колективу тощо, у них створюється відповідне уявлення про соціальні ролі, виникають різні почуття, пов'язані з переживанням рольових дій, створюються знання про відносини між людьми тощо; 5) формуються моральні якості людини, відбувається становлення особистості.

Важливу роль має ігрова діяльність і *для дорослих*: 1) впливає на розвиток їхньої свідомості, наприклад, через навчальні ігри (ділові, сюжетно-рольові тощо) або ритуали; 2) виступає знаряддям спілкування, напруження, розрядки — спортивні ігри (змагання); 3) допомагає впливати на оточення через виконання соціальних ролей та ігр «на все життя» (за Еріком Берном — «Алкоголік», «Боржник», «Бийте мене», «Ну що, попався, негідник», «Подивися, що я через тебе зробив») та інші.

Навчання — діяльність, безпосередньою метою якої є засвоєння людиною певних знань, навичок, умінь, основний засіб розвитку людини як свідомої особистості на основі засвоєння теоретичного та практичного досвіду людства. Навчання відрізняється від інших видів діяльності, зокрема праці, тим, що воно є особливою діяльністю, в якій встановлюються цілі, методи, організація, форми навчальної роботи, що якнайкраще повинні забезпечити формування знань, умінь, навичок і здібностей тих, хто навчається. Навчальна діяльність має двосторонній характер, оскільки передбачає цілеспрямований процес взаємодії викладача та учнів, у ході якого здійснюється діяльність викладача (викладання) та діяльність учнів (учіння) відповідно, з передачі та засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

Діяльність навчання може включати ігрові форми та передачу практичних умінь і навичок через працю. Це підтверджує взаємозв'язок між цими видами діяльності. Можливі й інші приклади такого зв'язку: у процесі праці людина навчається та виконує («грає») певні соціальні ролі, що характеризують стандартизовані, такі, що повторюються, форми та способи поведінки; будь-які види діяльності, як правило, передбачають обмін інформацією, тобто спілкування тощо (рис. 37).



Рис. 37. Взаємозв'язок між основними видами діяльності

У цілому, усі види діяльності забезпечують існування та формування людини як особистості.

Основні види діяльності можуть об'єднуватися й утворювати типи за ознаками суспільних відносин, потреб і предметів. За різними підходами існують різні складні системи типології діяльності. Один з можливих варіантів — поєднання системного та соціологічного підходів (за В.А.Козаковим). Він розрізняє предметно-процесуальні типи діяльності:

- перетворювальну діяльність, що включає предметну, за допомогою якої люди, спрямовуючи дію на предмети, змінюють природу, створюють матеріальні цінності, та соціальну, яка передбачає взаємний вплив людини та груп людей через управління, освіту, спілкування;

- духовно-пізнавальна передбачає: дослідження теоретичні, прикладні, практичні;

- ціннісно-орієнтаційна, або духовно-оцінна діяльність дозволяє пізнавати світ з позицій добра та зла, створюючи, популяризуючи та застосовуючи певні моральні та ідеологічні цінності;

- комунікативна діяльність полягає в передачі та сприйнятті інформації;

- художньо-творча діяльність — пізнання світу в художніх образах;

- споживча діяльність — це споживання матеріальних і духовних благ, що є результатом виконання іншої діяльності з задоволення тих чи інших потреб. Важливо лише, щоб цей тип діяльності не набув гіпертрофованого значення та не став самоціллю людини, оскільки це може сприяти формуванню «споживчої психології» та спонукати до злочинної діяльності.

Типологія діяльності є умовною та носить системний характер.

Для окремо взятої людини існує власна ієрархія видів і типів діяльності, яка залежить від її віку, світогляду, розвитку мотиваційної сфери та потреб, моральних цінностей, спрямованості тощо.

У цілому ж, включення людини в різні види діяльності є необхідною умовою повноцінного розвитку особистості.

10.3. Структура діяльності

Діяльність — складне явище, що включає сукупність елементів, які пов'язані між собою та утворюють певну цілісність, єдність, тобто становлять собою систему. Кожна конкретна діяльність має свою індивідуальну структуру, яка уточнює загальну. Щодо проблеми визначення структури діяльності існує велика кількість підходів. Вони розрізняються методологічними засадами розгляду її як складного, динамічного, багаторівневого явища, конкретизацією дій і операцій, але так чи інакше в них вивчаються взаємозв'язки між такими компонентами діяльності як: суб'єкт—об'єкт, потреба, мотив—ціль, процес (сукупність дій)—засоби, операції, дії, психофізіологічне забезпечення, умови діяльності, результат. Важливе значення надається прийняттю рішень, яке має місце на всіх етапах та рівнях діяльності.

Розглянемо основні структурні елементи діяльності у взаємозв'язку (рис. 38, 39).

Необхідною умовою здійснення діяльності є наявність суб'єкта, у якого виникає потреба змінити себе, навколишнє середовище, пізнати нове, отримати щось необхідне для життєдіяльності тощо.

Потреба — стан людини, який виражає необхідність у чомусь, що потрібне для створення та підтримки нормальних умов життя й функціонування людини залежно від об'єктивних умов життєдіяльності та є рушійною силою її активності. Потреби виникають у разі відчуття фізіологічного, соціального або психологічного дискомфорту, нестачі чогось, тому вони спонукають людей до дії, породжують інтерес до певної цілеспрямованої діяльності, яка завжди спрямована на задоволення потреб. З іншого боку, діяльність людини є важливим фактором формування особистих потреб, адже чим ширша, багатогранніша ця діяльність, тим різноманітніші потреби людини й тим повніше вони задовольняються. Однією з класифікацій потреб, яка набула найширшого визнання, є поділ за їхньою природою — 1) первинні (фізіологічні і, як правило, вроджені) — базисні: потреби в їжі,

вгамування спраги, безпеці, продовженні роду; 2) вторинні — культурні (матеріальні, духовні), набуті, психологічні, які усвідомлюються з досвідом та формуються під впливом виховання: потреби в спілкуванні, емоційному теплі, повазі, пізнанні, діяльності, естетичні, самореалізації, усвідомленні сенсу життя.

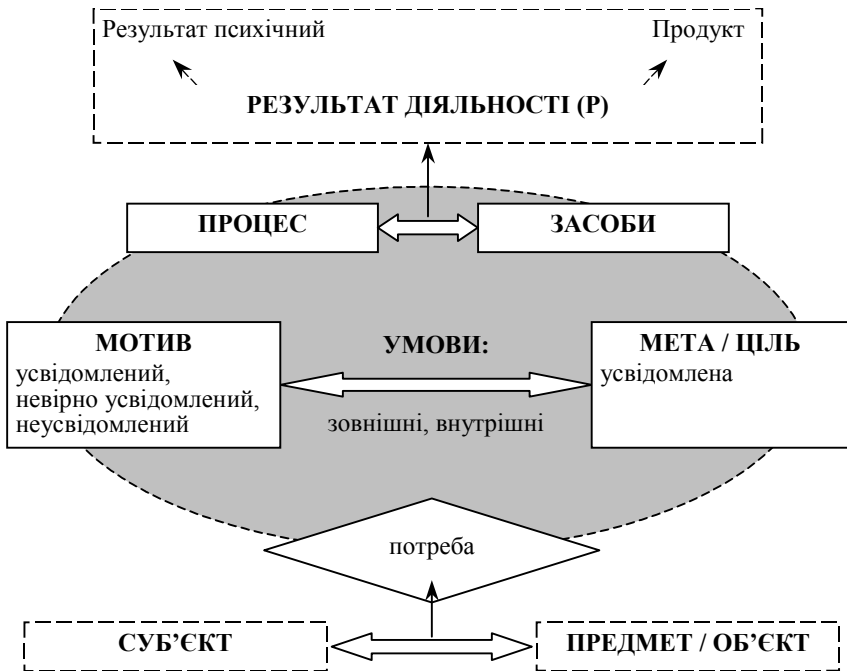


Рис. 38. Основні елементи діяльності у взаємозв'язку

Потреби, що виникають у людини, зумовлюють її пізнавальну та практичну активність для їх цілеспрямованого задоволення, перетворюючи таким чином конкретного індивіда в суб'єкта діяльності.

Суб'єкт — головний елемент діяльності — носій певного роду діяльності, джерело активності, спрямованої на **предмет (об'єкт)** з метою пізнання та перетворення навколишньої дійсності й самого себе. **Предметом (об'єктом) діяльності** є все те, на що спрямовуються дії, або те, що перетворюється в процесі діяльності. За відсутності суб'єкта та об'єкта діяльність неможлива.

О. М. Леонтьєв підкреслював, що діяльність — це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, в який необхідним чином включена

психіка. Включеність психіки зумовлює вплив сприйняття об'єкта суб'єктом і прийняття ним відповідних рішень залежно від його особистісних якостей, індивідуально-типологічних рис та особливостей протікання психічних процесів (особливо сприймання, пам'яті, мислення тощо).

За відсутності спрямованості пізнавальної або практичної активності індивіда на предмет (об'єкт), він не може бути суб'єктом (згадаємо, що предметність — одна з характеристик діяльності).

При зустрічі суб'єкта із потенційним об'єктом його потреби відбувається опредмечування потреби.

Уявіть ситуацію, коли ви заходите в магазин і бачите річ, про яку давно мріяли (вона вам потрібна) і надзвичайно вам сподобалася. Ви розумієте, що хочете й приймаєте рішення придбати її. У результаті вона стає предметом вашої діяльності — ви починаєте діяти, щоб здійснити своє бажання, наприклад, шукати, де і як заробити кошти, а потім працювати (виконувати трудову діяльність) для задоволення цієї потреби.

Але, необхідно звернути увагу, що фіксація предмета на об'єкті може бути як джерелом зростання та розвитку особистості, так і причиною хворобливих відхилень або антисоціальних дій. У наведеному прикладі така ж ситуація іншу людину може спонукати до злочинних дій.

Опредмечування потреб у сфері міжособистісних відносин також може стати або джерелом зростання особистості (наприклад, предмет потреби — значуща людина, здатна до відповідного почуття), або до невротичних відхилень (можливих у разі нерозділеного кохання, невідреагованої образи тощо). В останньому випадку йдеться про невротичну фіксацію на об'єкті.

В акті опредмечування потреби народжується мотив, тому мотиви зумовлюються потребами, тісно пов'язані з ними.

Якщо потреби виявляються в мотивах поведінки, її прагненнях, бажаннях, інтересах людини, то усвідомлюються суб'єктивно вони через мету. Немотивованої, як і нецілеспрямованої діяльності не буває. Мотив і ціль створюють свого роду «вектор» діяльності, який визначає її напрям та величину зусиль, які розвиває суб'єкт у процесі її виконання (рис. 38).

Мотив — це *внутрішня* основа, підстава, спонукальна причина дій і вчинків людини, переживання чогось особисто значущого для індивіда, шлях вибору варіанта досягнення мети.

Без мотиву діяльність для людини втрачає сенс, і для підтримки інтересу до діяльності необхідно застосувати стимулювання.

Стимул — зовнішня спонукальна причина дій і вчинків, явище, що діє на людину та викликає відповідну реакцію.

Різниця між стимулом і мотивом у тому, що мотив — це будь-яке внутрішнє психічне явище, що збуджує до дії, а стимул — це явище, що, діючи на людину, викликає відповідну реакцію. Стимул може стати мотивом, якщо буде усвідомленим особистістю та «пристосованим» до її потреб, цінностей, установок тощо. Один стимул може породжувати різні мотиви і, навпаки, один мотив може зумовлювати різні стимули. Наприклад, погроза про покарання одну людину стимулює до зміни поведінки, а іншу — навпаки; один студент намагається вчитися на високі оцінки заради отримання стипендії, а іншого спонукає до навчання велике бажання отримати якомога ґрунтовніші знання.

Те, якою буде діяльність, що зумовлена конкретним мотивом, визначається метою.

Мета (ціль) — уявний образ майбутнього результату (передбачений результат) діяльності, за допомогою якого суб'єкт сподівається задовольнити ту чи іншу потребу. Усвідомлена мета є основою, системоутворювальним елементом у структурі діяльності, а її відсутність заперечує існування діяльності (наявність усвідомленої мети — характеристика діяльності).

Якщо мотив спонукає до діяльності, то мета «конструює» конкретну діяльність, визначає її характеристики та динаміку. Мотив і ціль можуть збігатися, не збігатися й навіть знаходитися в протиріччі.

Наприклад, якщо в студента, який виконує завдання, задане викладачем для самостійної роботи, пізнавальний мотив є домінуючим, тобто він бажає отримати певні знання, уміння, то ціль і мотив у цьому випадку збігаються; якщо ж студент зацікавлений лише здати роботу викладачу та отримати позитивну оцінку або домінує мотив запобігання невдач, то мотив та ціль діяльності не збігаються.

Вектор мотив—ціль розглядається у зв'язку з *результатом* діяльності, а також її *предметом* та *умовами*.

Мета може розглядатися як об'єктивний результат діяльності (об'єктивне явище) і як результат, передбачений суб'єктом (суб'єктивне явище). Якщо вони глибоко усвідомлюються, розуміються суб'єктом діяльності, то формується *образ-ціль* та *образ-результат*, співвідношення між якими є головною умовою регулювання виконання діяльності.

Результат діяльності характеризується двома компонентами: *продукт* — це те, що отримано або має бути отримано після реалізації дій над предметом діяльності відповідно до мети; *психічний результат* діяльності — це новоутворення в структурі властивостей особистості, особливо в її досвіді, тобто в знаннях, уміннях, навичках. Психічний результат доповнює засоби суб'єкта діяльності та вважається позитивним, якщо завдяки йому людина не допускає помилкових дій.

Наприклад, результатом вивчення студентом теми «Поняття про діяльність та її структуру» мають стати: 1) продукт — написаний конспект лекції та звіт про виконання самостійної роботи; 2) психічний результат: *знання* основних понять теми, *уміння* розрізняти поняття дії, операції, діяльність; розкласти різні види діяльності на структурні елементи тощо; *навички* щодо поставлення цілей, аналізу власних мотивів діяльності, аналізу та врахування умов виконання діяльності тощо; зацікавленість у подальшому вивченні даної теми та дисципліни взагалі і т. д.

Значною мірою результат діяльності (продукт, психічний результат) залежить від умов, в яких вона відбувається. Це пов'язано із суттєвим впливом зазначених умов на психічний стан суб'єкта, його психічні та особистісні властивості, мотиви, цілі, процес діяльності та вибір засобів її виконання.

Умови діяльності — це середовище та засоби, в яких і за допомогою яких виконуються ті чи інші дії та реалізується діяльність. Оскільки поведінка людини залежить як від зовнішнього середовища, так і від її психічної діяльності, тому на хід діяльності впливають як зовнішні, так і внутрішні умови. До зовнішніх умов належать соціально-економічні (управління, право, заохочення, охорона праці тощо) та просторово-часові умови середовища (місце, приміщення, мікроклімат, світло, шум, засоби, технологія тощо). До внутрішніх — фізичні, психофізичні та психічні передумови діяльності суб'єкта (стан здоров'я взагалі та психічного зокрема, характер, досвід, здібності тощо).

Наприклад, якість виконання навчальної діяльності студента на лекції (уважне слухання, конспектування, активність у наданні зворотного зв'язку викладачу) залежить від таких умов: *внутрішні* — самопочуття, відсутність втомленості, наявність бажання вчитися, зацікавленість темою, настрій, уміння концентрувати увагу тривалий час, посидючість, вміння сказати «ні» тим, хто відволікає від роботи, тощо; *зовнішні* — освітлення, температура, повітря, шум в аудиторії, засоби викладання матеріалу, оформлення аудиторії, поведінка, зокрема розмови, запізнення, загальний настрій з боку оточення і т. д.

Досягнення цілей діяльності — це не миттєвий акт, він вимагає більш чи менш тривалого часу. Це пояснюється тим, що в ході діяльності мета розгортається в систему окремих завдань (цілей, даних у певних умовах), кожна з яких реалізується способом виконання окремих дій, що є взаємопов'язаними, здійснюються в певному порядку, будуються за визначеним планом. Послідовність дій, що спрямовуються на досягнення мети або на зміну стану предмета діяльності називається **процесом діяльності**.

Кожен **особливий вид діяльності** (ігрова, трудова, спілкування, навчання тощо) реалізується відповідними особливими поєднанням дій, послідовністю їх виконання та використанням необхідних засобів. Інакше кажучи, кожному особливому виду діяльності відповідає особливий процес, що забезпечує досягнення її цілей.

Особливі види діяльності — це верхній рівень у ієрархичній будові діяльності, яка складається з чотирьох рівнів (рис. 39): 1) верхній рівень — особливі види діяльності (процес виконання сукупності відповідних дій, що спрямовуються та забезпечують досягнення певної мети або певної зміни предмета діяльності), 2) дії — цільовий акт поведінки, значущої для суб'єкта, спрямований на реалізацію цілі як бажаного результату; 3) операції — спосіб виконання дій, рівень автоматичних навичок, 4) найнижчий рівень — психофізіологічних функцій.

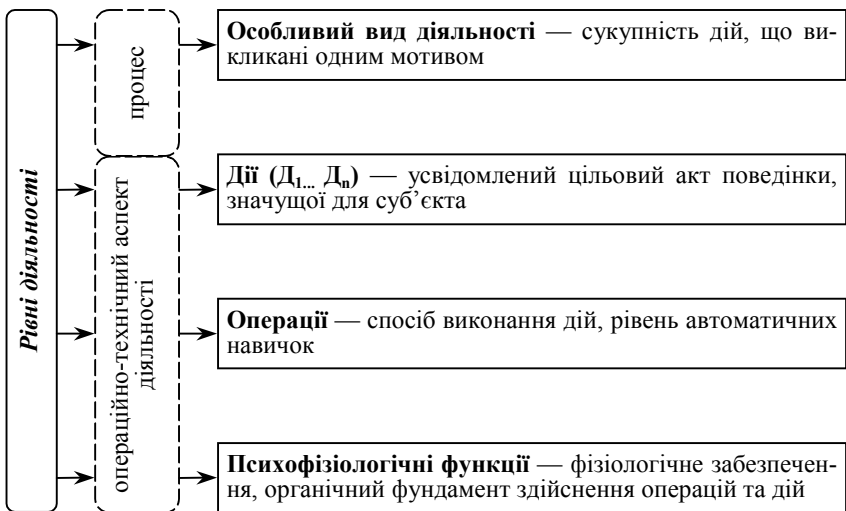


Рис. 39. Рівні діяльності

Розглянемо структурні елементи, пов'язані з оперативнотехнічним аспектом діяльності, який забезпечує реалізацію процесу діяльності.

Дія — відносно закінчений елемент діяльності, у процесі якого досягається конкретна усвідомлена мета, що не розкладається на більш прості цілі, інакше кажучи, — це складова процесу діяльності, що спрямовується на досягнення конкретної елементарної мети. Ми говоримо про дію, як відносно закінчений елемент діяльності, оскільки вона може поділятися на дії більш низького порядку.

Наприклад, діяльність учіння студента в даний момент передбачає виконати домашнє завдання з певної дисципліни. Для її реалізації студент має прочитати матеріал підручника, написати конспект або розв'язати задачу тощо (дії I порядку), але їх можна представити у вигляді сукупності інших, ієрархічно супідрядних менш складних дій: піти в бібліотеку, взяти книгу, знайти в ній необхідний матеріал, ознайомитися з матеріалом, проаналізувати, вибрати головне, записати його в зошиті (дії II порядку). А для цього необхідно виконати ще дрібніші дії: одягнутися, щоб вийти з дому, почекати транспорт, взяти ручку, відкрити зошит, намалювати схему структурованого матеріалу, накреслити таблицю тощо (дії III порядку).

Основними структурними елементами дії є мета, засоби, результат (рис. 40).

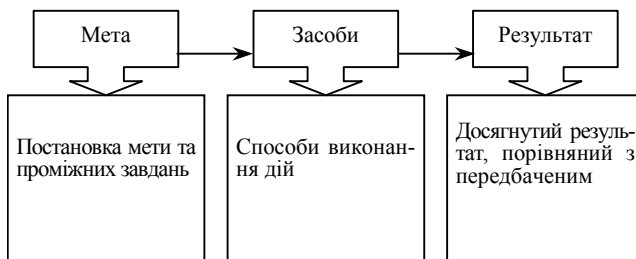


Рис. 40. Структура дії

У загальнопсихологічних і практично-прикладних дослідженнях різновидів діяльності існує низка класифікацій дій за різними

ознаками. Ми звернемося лише до тих, які більш наочно розкривають зміст основних компонентів дії.

Дія включає різні компоненти: 1) моторні (рухові), які забезпечують виконання дії; 2) центральні (мислительні), що регулюють і за необхідності корегують їх; 3) сенсорні (чуттєві) — здійснюють орієнтування в середовищі та контролюють хід виконання дій.

Моторні компоненти є зовнішніми, вони є складовими **предметних дій** — усіх тих, які спрямовані на перетворення стану або властивості предметів зовнішнього світу, та складаються з відносно простих, пов'язаних у просторі та часі рухів. Здебільшого це можуть бути такі дії: взяти (підняти), перемістити, опустити. Важливо, що виконання предметної дії полягає в здійсненні певної системи рухів, яка залежить від мети, властивостей предмета, на який ця дія направлена, та умов дій. Наприклад, ходити на лижах та ходити пішки тощо. Такі види рухів, як мовленнєві, соматичні, виразні, психомоторні також можна віднести до зовнішніх компонентів дій.

Сенсорні та мислительні компоненти є внутрішніми. Вони забезпечують координацію рухів та узгодженість їх один з одним. Вони є складовими різноманітних дій людини, які виконуються у внутрішньому плані свідомості, що називаються **розумовими діями**.

Розумова діяльність людини розподіляється на: 1) перцептивну, за допомогою якої формується цілісний образ сприйняття предметів і явищ; 2) мнемічну — запам'ятовування утримання та згадування якогось матеріалу; 3) інтелектуальну — вирішення інтелектуальних проблем; 4) імажетивну (від image — образ), за допомогою якої здійснюється творчий процес.

На хід процесу діяльності впливають засоби, обрані для його реалізації, зокрема засоби дій.

Засобами дій називають способи виконання дій, з яких складають певний вид діяльності. Вони включають різні психічні акти. Залежно від психічних актів, що домінують у засобах дій, розрізняють дії: сенсорні — дії сприйняття об'єкта (розміру, розміщення в просторі, оцінка настрою людини по міміці тощо); моторні — дії, направлені на зміну положення об'єкта в просторі способом безпосереднього переміщення або за допомогою засобів праці; вольові — подолання труднощів і перепонів при досягненні мети; мислительні (процеси мислення) пошуки досвіду, який не може бути одержаний способом сприйняття або згадування конкретних

фактів, а вимагає висновків із одержаних знань; мнемічні (мнестичні) — дії пам'яті, які забезпечують запам'ятовування, згадування.

Сенсорні та моторні дії в діяльності праці, як правило, об'єднуються в сенсомоторні. Як окремі види дій, їх виділяють для цілей навчання (рис. 41).

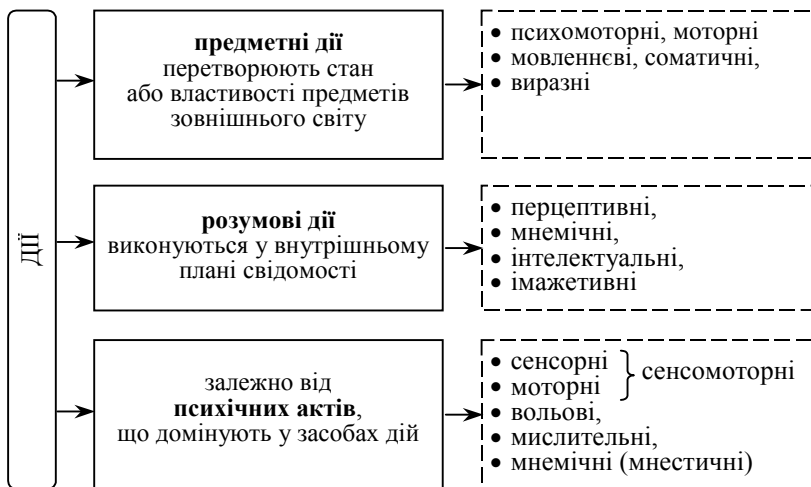


Рис. 41. Класифікація дій

Внутрішні та зовнішні компоненти дії взаємопов'язані. Процес переходу від зовнішньої (матеріальної) до внутрішньої (ідеальної) дії називається *інтеріоризацією*. Завдяки інтеріоризації людина може оперувати образами, які в даний момент відсутні в її полі зору, проектувати, планувати зміни тощо. Це відбувається, оскільки, здійснивши певні предметні дії, вона накопичує відповідний досвід: знання, уміння, навички (ЗУН) і тим самим отримує здатність здійснювати ті самі дії подумки (рис. 42). Але свої плани та ідеальні образи людина, використовуючи свій досвід (ЗУН), намагається реалізувати в житті. Це можливо через процес перетворення внутрішньої психічної дії в зовнішню — *екстеріоризацію* (рис. 42).

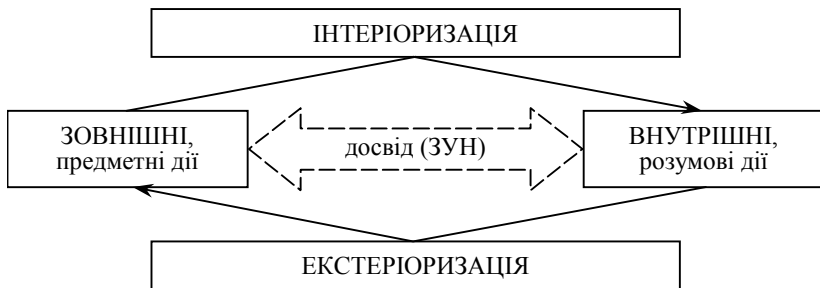


Рис. 42. Зв'язок внутрішніх і зовнішніх компонентів дії

Наприклад, студент-першокурсник, який ще ніколи раніше не писав курсових робіт, виконавши її вперше за допомогою викладача, отримує відповідний досвід: знання, уміння, навички з планування та організації своєї діяльності, роботи з літературою, систематизації матеріалу тощо, які закарбувалися в нього в мозку — так відбувся процес інтеріоризації— перетворення предметних дій у розумові. Наступного разу, коли студентові знову зададуть таке саме завдання (навіть з іншої дисципліни), набутий досвід дасть йому можливість уже самостійно спланувати власну діяльність і реалізувати її — таким чином відбудеться перехід розумових (внутрішніх) дій у зовнішні, предметні дії, тобто екстеріоризація.

Особистий досвід у певній сфері діяльності, засвоєні знання, норми поведінки, морально-етичні цінності, сформовані вміння, навички та звички є *засобами суб'єкта*, визначають його підготовленість до діяльності, до виконання дій, зумовлюють хід процесу діяльності. До засобів суб'єкта серед інших належать операції, що є рівнем автоматичних навичок, які не усвідомлюються або мало усвідомлюються людиною.

Операції — це система рухів, з яких складається кожна дія. Інколи операції можна розглядати як конкретний спосіб виконання дій.

Різниця між дією та операцією в тому, що дія завжди включає акт свідомості та акт поведінки. Операції ж є неусвідомленими або малоусвідомленими.

Вони бувають двох видів: 1) що виникають завдяки адаптації, приладжуванню, безпосередньому наслідуванню, 2) що виникають з дій способом їх автоматизації. Перші не усвідомлюються й не викликаються в свідомості навіть при докладанні зусиль, другі знаходяться на межі свідомості та легко можуть стати усвідомленими.

Характер використовуваних операцій залежить від завдань та умов, в яких потрібно її виконати, а також від досвіду людини.

Передумовою та засобом діяльності є фізіологічні функції, до яких належать низка здатностей нашого організму, зокрема здібності до відчуття (сенсорні), до запам'ятовування (мнемічні), моторні тощо. До цього рівня зараховують також вроджені механізми, закріплені морфологією нервової системи, і ті, що дозрівають упродовж перших місяців життя. Ці засоби діяльності дані людині від природи, нічого не потрібно робити, щоб їх мати, вони вже є готовими до використання.

Наприклад, пам'ять. Коли людина ставить перед собою мету щось запам'ятати, вона часто використовує спеціальні прийоми, або дії, що називають мнемічними: логічний аналіз матеріалу, асоціювання з чимось знайомим, повторення тощо. Але жодна з цих дій не забезпечила б очікуваний результат, якби в суб'єкта була відсутня мнемічна функція. Таке можливо у хворих людей, які мають так званий «корсаківський синдром», що виражається у втраті саме мнемічних функцій (неможливість запам'ятати будь-які дії — їв чи не їв, звертався до когось чи ні, виконав щось чи ні тощо).

Отже, вектор «процес—засоби» розкриває процесуальний та операційно технічний аспекти діяльності, що включають особливий вид діяльності, дії, операції, психофізіологічні функції.

Найважливішою складовою будь-якої діяльності є **прийняття рішення**, яке може стосуватися як усієї діяльності, так і окремих дій або їхніх компонентів. Суб'єкт приймає рішення під час визначення цілей діяльності, підцілей (конкретних завдань), при плануванні, при виконанні дій тощо. Необхідність в цьому виникає, коли суб'єкт має проблему, тобто потрапляє в ситуацію, яка включає невизначеність. Найважливішими чинниками, що впливають на прийняття рішення, пов'язаного, наприклад, з вибором мотиву, є соціальні фактори (рівень домагань, оцінка з боку референтної групи, престижність професії тощо), при плануванні—когнітивні та операційні фактори тощо.

Отже, діяльність є надзвичайно складним, багатогранним явищем, який включає велику кількість елементів, пов'язаних між собою.

Головною умовою реалізації будь-якої діяльності є соціально-психологічні характеристики її суб'єкта, його досвід (знання, уміння, навички, звички), те, як він ставить перед собою цілі, здійснює мотивацію, реалізує процес, застосовує засоби, враховує умови, приймає рішення тощо, а також те, що є предметом діяльності, які його характеристики, наскільки реально суб'єкт їх усвідомлює.

10.4. Поняття та фактори спільної діяльності

Людина — істота соціальна. Її існування та розвиток як особистості та суб'єкта усвідомленої діяльності неможливі без взаємодії з іншими людьми, зміст якої розглядається як організація спільної діяльності. Конкретна форма включення цієї взаємодії в контексті діяльності розглядається як форма організації спільної діяльності.

Спільна діяльність (СД) — це організована система активності індивідів, які цілеспрямовано взаємодіють для створення об'єктів матеріальної й духовної культури (види: навчання, відпочинок, сім'я тощо).

Спільна діяльність порівняно з будь-якою іншою має свої особливості. Її основними ознаками є наявність: *єдиної мети* для учасників, які включені в діяльність; *загальної мотивації*; *організованого об'єднання діяльності* індивідів; *розподілу процесу* СД на окремі функціонально пов'язані операції та їх *розподілу між учасниками*; *узгодження дій*, що передбачає чітку послідовність операцій відповідно до заздалегідь визначеної програми й з урахуванням просторових, часових (темпу, ритму, інтенсивності, ритмічності) та інших характеристик діяльності; *управління* — найважливішої ознаки й атрибуту СД, оскільки за допомогою його і досягається узгодження дій для досягнення єдиної мети; єдиного кінцевого результату (сукупного продукту); єдиного простору та одночасного виконання індивідуальних дій різними людьми.

Структура спільної діяльності аналогічна індивідуальній, але її компоненти мають відношення не до окремого члена групи, а до всієї спільноти. Основні компоненти спільної діяльності — це: спільна мета, різноманітні мотиви окремих членів групи, що зазвичай бувають схожими або відмінними (від відносного співпадання до їх антогонізму), спільні дії, загальний результат.

У спільній діяльності застосовується декілька типових стратегій поведінки: 1 — сприяння як результативна допомога та підтримка досягнення загальних цілей, 2 — протидія (протиборство) досягненню цілей іншими учасниками СД, 3 — ухилення від взаємодії, активне запобігання взаємодії навіть у випадках, коли вона необхідна.

Згідно з названими стратегіями дослідники виділяють ряд соціально-психологічних типів взаємодії у СД. Вони подані в табл. 8.

Таблиця 8

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТИПИ ВЗАЄМОДІЇ в СД

Типи стратегії поведінки в СД	Дії учасників щодо СД у досягненні мети
співробітництво	двобічне сприяння
протиборство	двобічна протидія індивідуальних цілей кожного
ухилення від взаємодії	запобігання активної співпраці
односпрямоване сприяння	один з учасників СД сприяє досягненню цілей іншого, другий — ухиляється від взаємодії з ним
односпрямована протидія	один з учасників СД протидіє досягненню цілей іншого, другий — ухиляється від взаємодії з ним
контрастна взаємодія	один з учасників СД сприяє досягненню цілей іншого, другий — активно протидіє цьому (може маскуватися)
компромісна взаємодія	обидва партнери виявляють окремі елементи як сприяння, так і протидії

Учені стверджують, що СД має низку вікових особливостей її реалізації та розвитку. Наприклад, у результаті СД дорослих здійснюється виробництво та відтворення об'єктів культури, спільна діяльність дітей — об'єктивно спрямована на засвоєння та відображення суспільно-історичного досвіду та форм людських взаємовідносин, хоч її мотивом суб'єктивно є позитивні емоції, необхідні для дитини в умовах спілкування з іншими.

Ефективність спільної діяльності залежить від низки факторів та умов, в яких вона відбувається.

Розкриваючи проблему соціальної психології в освіті, М.І.Шевандрін виділяє вісім основних факторів, які визначають ефективність спільної діяльності.

1. Специфіка та складність завдань, які вирішуються в процесі спільної діяльності. Це один з найважливіших факторів, він визначає зміст діяльності та є зовнішнім, оскільки завдання отримується зовні. Складність завдання залежить від двох моментів: 1) психічних процесів і функцій, що необхідні для реалізації діяльності (сенсорно-перцептивні, мнемічні, логічні тощо); 2) норм взаємодії зі знаряддями та об'єктами праці, тобто як часто виконуються ці дії та напрацьовується відповідний досвід.

2. Час спільної діяльності — розглядається з різних позицій залежно від видів взаємодії людей. Якщо має місце офіційна організація взаємодії, наприклад, спільна праця, то час оцінюється як фактор об'єктивної необхідності для спільної діяльності; якщо ж це неофіційна взаємодія, наприклад, спілкування із друзями, близькими тощо, то час визначається внутрішніми потребами кож-

ного з учасників спілкування. Тривалість взаємодії та спілкування є умовою перевірки міцності відносин та впливає на формування особистісних якостей людей. С. Л. Рубінштейн зазначав, що в результаті довготривалих відносин у деяких випадках відбувається обмін характерологічних властивостей і взаємне уподібнення, коли люди в певних відношеннях стають схожі один на одного.

3. Кількісний склад учасників спільної діяльності. В офіційних відносинах кількісний склад учасників є зовнішнім фактором, оскільки визначається зовні. Ефективність співпраці має криволінійну залежність від кількості учасників і характеризується пороговими значеннями: 1)нижній — кількість осіб, що здатні виконати поставлене завдання; 2)верхній — чисельність осіб, які ефективно впораються з завданням, але вона може бути незначно скорочена без помітної втрати. Б.Ф.Ломов стверджував, що ефективність спільної діяльності спочатку зростає зі збільшенням кількості учасників до певного «критичного значення», потім перестає змінюватися, а за умови значного збільшення — знижується (люди вже заважають один одному). Критеріями визначення необхідної кількості учасників спільної діяльності є специфіка діяльності та складність завдань, що вирішуються.

4. Взаємозв'язок учасників спільної діяльності. Це один з основних факторів, що впливає на взаємодію учасників спільної діяльності, яка уявляє собою систему дій, коли дії одного зумовлюють визначені дії інших людей. Ступінь взаємозв'язку залежить від характеру взаємодії між індивідами: в офіційній організації він є незалежним від людей, в неофіційному міжособистісному спілкуванні — регулюються самими його учасниками. Чим більше взаємозв'язок, тим менше самостійності у виконанні тих чи інших завдань і більше значення загальногрупових досягнень. Й. Лінгард розрізняє два рівня взаємозв'язку: 1)«публічний ефект» — зміна поведінки відбувається під впливом людей, які присутні, але не виявляють ніякої активності (спостерігачі); 2)зміна поведінки відбувається під впливом осіб, які виявляють активність «...від емоційної та зацікавленої спільної діяльності без безпосередньої допомоги... — до взаємної співпраці...»

5. Функціональна структура груп людей, які виконують спільну діяльність. Функціональна структура групи визначається характером розподілу функцій у групі. Розрізняють первинну та вторинну функціональну структуру. У первинній функції розподіляються за даними умовами та формальними ознаками організації. Вторинна характеризується довільним їх розподілом у

процесі розв'язання завдань. Вона визначається, з одного боку, системою завдань, які вирішує група, а з іншого — індивідуально-особистісними та соціально-психологічними особливостями членів групи. Наприклад, функції розподіляють залежно від комунікативних якостей учасників. Щоб оптимально управляти групою та досягати успіхів у спільній діяльності, необхідне раціональне співвідношення між заданим та довільним розподілом функцій.

6. Міра автономності групи — ступінь ізольованості групи від звичайного соціального середовища. Прикладом ізольованих груп є екіпажі морських і космічних кораблів, експедиції. Міра ізольованості групи впливає на характер поведінки в конфліктній ситуації. Наприклад, якщо автономність групи слабка — конфлікт замикається між її членами, при високій автономності — конфлікт спрямовується на зовнішній об'єкт, тобто на людину, яка не є членом даної групи або на іншу групу.

7. Мотив як джерело або причина дії. Ефективність спільної діяльності залежить від характеру мотивації кожного члена групи й мотивації всієї групи. Сила вмотивованості залежить від: 1) взаємного впливу членів групи один на одного — при високому рівні позитивного ставлення до роботи мотивованість кожного члена окремо та групи в цілому буде підсилюватися; 2) від спрямованості особистості членів групи (колективістична — на групу, на особистий успіх — на себе, діловий — на завдання). Орієнтація на себе або на групу залежить від ступеня взаємозв'язку між членами.

8. Система додаткових чинників:

1) *внутрішньогрупові фактори* — норми, міжособистісні стосунки, вихідні та результативні; 2) *позагрупові* — фізичні та соціальні; 3) *позаособистісні* — однорідність — різнорідність за індивідуально-психологічними параметрами; 4) *внутрішньоособистісні* — індивідуально-психологічні особливості членів групи, їх стани, вихідні оцінки та відношення.

Об'єднує всі зазначені системи фактор *суспільної значущості спільної діяльності групи людей*.

Отже, людина як соціальна істота, яка існує, розвивається, задовольняє власні потреби тощо у взаємодії з іншими людьми, реалізує власну активність не лише індивідуально, а й через спільну діяльність. Успішність якої залежить від усвідомлення, розуміння та врахування факторів, пов'язаних з завданнями, що виконуються, умовами, складом групи тощо.



Запитання для самоконтролю

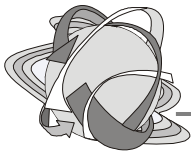
1. Поясніть відмінності активності людини та тварини. Наведіть приклади.
2. Поясніть на прикладах характеристики діяльності.
3. Порівняйте основні види діяльності. У чому їх відмінність і подібність.
4. Розберіть, які дії, в якій послідовності та ієрархічній співвідпорядкованості ви маєте виконати, щоб відвідати театр, розв'язати задачу, написати реферат.
5. Поясніть рис. 38 на прикладі навчальної діяльності.
6. Проаналізуйте, які засоби навчальної діяльності є для вас найефективнішими.
7. Проаналізуйте, які умови для вас особисто сприяють і які перешкоджають навчальній діяльності.
8. Дайте характеристику собі, як суб'єкта навчальної діяльності, спираючись на власний досвід, самоспостереження та самопізнання в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка».
9. Проаналізуйте, що спонукає вас до навчальної діяльності. Які мотиви є найбільш вагомими?
10. Наведіть приклад зв'язку внутрішніх і зовнішніх компонентів дії з власного життя.
11. Проаналізуйте, які фактори сприяють ефективності спільної діяльності навчання у вашій навчальній групі.



Рекомендована література

1. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник у 2-х ч. — Ч. 1. — Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 13—26.
2. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — 558 с.
3. *Немов Р. С.* Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — Кн. 1. — Общие основы психологии. — М.: Просвещение, Владос, 1995. — С. 124—140, 283—315.
4. *Фіцула М. М.* Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — К.: Вид. центр «Академія», 2001. — 528 с. (Альма-матер — серія)
5. *Петровський А. В., Ярошевський М. Г.* Психология: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 512 с.

6. Психология: Учебник для вузов / Л. Д. Столяренко. — СПб.: Лидер, 2004. — 592 с.
7. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988 — С. 95—128, 281—310.
8. Леонтьев А. М. Избранные психологические произведения: в 2-х т. — Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94—231.
9. Скрипченко О., Волинська Л., Огороднійчук З. та ін. Загальна психологія (курс лекцій). — К.: Правда Ярославичів, 1997. — С. 301—348.
10. Козаков В. Г., Кондратьева Л. Л. Психология: Учебник для индустриал.-пед. техникумов. — М.: Высш. шк., 1989. — 383 с.
11. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. — Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 544 с.
12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304с.



11. СПІЛКУВАННЯ

- 11.1. Спілкування: структура, функції, види, бар'єри.
- 11.2. Соціальна група. Класифікація, структура груп.
- 11.3. Позиція, статус, роль людини в групі.
- 11.4. Тенденції поведінки людини в групі.
- 11.5. Соціально-психологічні феномени в групах.
- 11.6. Конфлікти, їх структура, класифікація.
- 11.7. Стратегії поведінки в конфліктах.

*Єдина справжня розкіш —
це розкіш людського спілкування.
Антуан де Сент Екзюпері*

11.1. Спілкування: структура, функції, види, бар'єри

Спілкування — одна з основних психологічних категорій. Людина стає особистістю в результаті взаємодії та спілкування з іншими людьми.

Спілкування — складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності та включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння партнера по спілкуванню.

Тлумачення цього поняття (спілкування) залежить від вихідних теоретичних і критеріальних обґрунтувань. У найзагальнішому вигляді спілкування виступає як форма життєдіяльності. Його соціальний зміст полягає в тому, що воно є засобом передачі форм культури та суспільного досвіду.

У вітчизняній психології існує декілька підходів до розуміння спілкування. Найдоречніше виходити з принципу нерозривної єдності спілкування та діяльності, а не зводити його до однієї з його сторін — або до обміну інформацією, або до взаємодії впливу однієї сторони, яка спілкується, на іншу, або до процесу міжособистісної перцепції.

Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої. За формою впливу можна робити висновок про комунікативні вміння та риси характеру людини, за специфікою організації мовного спілкування можна дізнатись про загальну культуру й грамотність, освіченість.

Наприклад, чимало людей у своєму мовленні використовують слова—«паразити» — ті, які насправді заважають розумінню мови, хоча, на думку мовців, надають їхній думці зв'язність, заповнюють паузи. Вживання нецензурних слів безумовно характеризують культурний рівень і соціальний статус співрозмовника не найкраще. Зловживання «канцеляризмами» в усній мові також можуть багато повідомити про професійну належність, сферу діяльності співрозмовника. Цікаво, що сленг, жаргон змінюється від покоління до покоління, зокрема поповнюється нині як інтернаціоналізмами, породженими комп'ютеризацією— «жерсть», так і «оновлюється» за рахунок суржику — «ми тіпа заходимо туди».

Отже, спілкування — взаємодія двох або кількох людей, полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінювального характеру. Зазвичай спілкування включене в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення та контролювання їхньої діяльності. Водночас спілкування задовольняє особ-

ливу потребу людини в контактi з іншими. Задоволення цієї потреби, що з'явилося в процесі суспільно-історичного розвитку людей, пов'язане з виникненням почуття радості. Прагнення до спілкування нерідко займає значне та часом провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної практичної діяльності. Процес спілкування може відокремлюватися від інших форм діяльності та набувати відносної самостійності.

Засобами процесу спілкування виступають різні знакові системи: 1) мовлення — здійснюється за правилами певної мови (української, англійської тощо), яка є системою фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів і правил спілкування; 2) засоби оптико-кінетичні — жести, міміка, пантоміміка; 3) засоби паралінгвістичні — якість голосу, його діапазон, тональність; 4) засоби екстралінгвістичні — паузи, плач, сміх, темп мовлення; 5) засоби просторово-часові — взаєморозташування партнерів, часові затримки початку спілкування та інше.

Важливою характеристикою комунікативного процесу виступає намір його учасників вплинути один на одного, на поведінку іншого, забезпечити свій ідеальний образ у іншому (персоналізацію); необхідні умови для цього — не просто використання однієї мови, а й однакове розуміння ситуації спілкування.

Так, наприклад, даруючи щось від щирого серця іншій людині, ви повинні зважити на можливі несподівані реакції: а) оцінка вашого вчинку як хабаря; б) образа через приписування вам бажання принизити цю людину своїм натяком на її нестатки; в) розчуленість і сльози, про причину яких зразу не здогадаєшся.

Усе це приводить не просто до руху інформації, а й до уточнення та збагачення знань, відомостей і думок, якими обмінюються люди.

Виділяють такі сторони спілкування:

1. **Комунікативна** — виражається в обміні інформацією, її розумінні, у ході спілкування його учасники повинні використовувати одну й ту саму знакову систему.

Всі, хто спілкується, впливають один на одного, у них виникають стосунки, відносини.

2. **Інтерактивна** — виражається у взаємодії партнерів при організації і виконанні спільної діяльності. Ця сторона не вичерпується лише формами спілкування, зовнішньою картиною взаємодії — мають значення й мотиви, цілі спілкування кожної сторони, взаємодія цілей і мотивів. Вирізняють такі види взаємодії, як *співдружність, конкуренція і конфлікт*.

3. *Перцептивна* — виражається в сприйманні одного партнера по спілкуванню іншим.

Шлях пізнання людини людиною є складним актом. Адекватний психологічний портрет суб'єкта спілкування формується залежно від ряду об'єктивних та суб'єктивних факторів і включає в себе дію трьох важливих механізмів сприйняття людини людиною: ідентифікацію, рефлексію (інтерпретацію) та стереотипізацію.

До умов, що сприяють пізнанню людини людиною в спілкуванні, належить особистісно-соціальна цінність предмета комунікації, характер ситуації спілкування та тривалість контактів.

Перший етап в механізмі пізнання людини людиною — ідентифікація.

Ідентифікація — це спосіб розуміння іншої людини через усвідомлене й неусвідомлене уподібнення, ототожнення її самої, суб'єкта, який пізнається. Суть цього процесу полягає в тому, що в ситуаціях взаємодії партнери намагаються зрозуміти один одного, ставлячи себе на місце іншого: рибак рибачить здалеку, закохані — легше, ніж інші, розуміють страждання того, хто переживає нерозділене кохання.

Рефлексія — усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає партнер по спілкуванню. Це поглиблене сприймання іншої людини, створює уявлення про ставлення до себе як суб'єкта сприймання.

У процесі спілкування ідентифікація та рефлексія існують в єдності.

Інтерпретація дій і вчинків здійснюється або на основі ідентифікації, тобто через приписування іншому тих мотивів і почуттів, які, на думку людини, вона сама б виявила в аналогічній ситуації, або шляхом віднесення партнера по спілкуванню до певної категорії осіб, до певних стереотипних уявлень.

Стереотипізація — це класифікація форм поведінки й інтерпретація їхніх причин стосовно прикладів, що відповідають соціальним стереотипам. Стереотип — це сформований у конкретних соціальних умовах образ людини, яким користується як штампом. Стереотипізація — спосіб узагальнення типових рис, властивих особистостям, підкреслювання соціально й психологічно значущих характеристик людини. Художня література, прислів'я, приказки — результат власного досвіду і знань, отриманих із книг та інших джерел, — може «працювати» на стереотипізацію.

Якщо остання базується на об'єктивній інформації, правильному узагальненні, то вона відображає вищий рівень пізнання людини людиною. Якщо ці умови порушені, вона може бути і хибною, помилковою.

Стереотипи можуть утворюватись на основі першого враження, під впливом власних настановлень або чужих настанов, очікувань. Нагадаємо вельми відомий приклад з інтерпретацією характеру людини за фотографією. Одній групі сказали, що на демонстрованій дослідниками фотографії — злочинець і попросили описати його зовнішність. Інша група отримала таке ж завдання й ту саму фотографію, проте їх було повідомлено, що це — дитячий письменник. Описи характеру, як ви розумієте, різко відрізнялись.

Стереотипи, що виникають на ґрунті позитивних чи негативних настановлень (установок), настановленості — сукупності настановлень у спілкуванні проявляються у вигляді *суб'єктивізму*.

Можна в цілому сказати, що спілкування є поліфункціональним, що виражається в різноманітності існуючих класифікацій його функцій.

За критерієм мети спілкування вирізняють **вісім функцій спілкування**:

1) контактна, мета якої — установлення контакту як стану обоюдної готовності до приймання та передачі повідомлень і до підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаєморієнтованості (зосередження погляду на співрозмовникові, рукостискання навзаєм);

2) інформаційна, мета якої — обмін повідомленнями (приймання — передача відомостей у відповідь на запит, а також обмін думками, задумами, рішеннями та ін.) («Як справи?»);

3) спонукальна, мета якої — стимуляція активності партнера для спрямування його на виконання певних дій («Не залишайте це без наслідків!»);

4) координаційна, мета якої — обоюдне орієнтування та узгодження дій при організації спільної діяльності («Моя участь в цьому буде така...»);

5) функція розуміння, спрямована не лише на адекватне сприйняття та розуміння смислу повідомлення, а й взаємне розуміння — намірів, настановлень, переживань, станів та ін. («Наскільки я розумію, Ви в цій ситуації бачите тільки негатив?»);

6) емотивна, мета якої — збудження в партнері необхідних емоційних переживань (обмін емоціями), а також зміна за його допомогою (партнера) своїх переживань і станів («Я Вам співчуваю, але давайте подивимось на ситуацію з іншого боку...»);

7) функція встановлення стосунків (відносин), мета якої — усвідомлення та фіксація свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків групи чи спіль-

ноти, в якій діє індивід («Тепер я зрозумів, що вимоги керівництва до Вашої роботи справедливі, але Вас образила та форма в якій це Вам було висловлено...»);

8) функція здійснення впливу, мета якої — зміна стану, поведінки, особистісно-сміслових утворень партнера, в тому числі його намірів, настановлень, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності та ін («Не варто через це залишати роботу, існують інші шляхи знайти порозуміння з керівництвом...»).

Наведені ілюстрації прояву функцій змальовують ситуацію конфлікту підлеглого з безпосереднім керівником і реакції на його розповідь друга, колеги з іншої установи.

Вербальне спілкування — це мова й мовлення, а *невербальне* — міміка, жести, манера триматися.

У спілкуванні можуть виникати певні перешкоди, перепони, **бар'єри**. До них належать різноманітні неадекватні реакції співрозмовника, виражені як на вербальному, так і невербальному рівнях.

Серед бар'єрів спілкування виокремлюють такі, як естетичні, мотиваційні, інтелектуальні тощо. Вони можуть бути пов'язані з належністю людини до групи або бути індивідуальними. Наприклад, *естетичний бар'єр* — неспівпадання уявлень про красиве чи некрасиве може виникати через специфіку національних (групових) уявлень співрозмовників про красу, або індивідуальних уявлень про припустимість чи неприпустимість різних зовнішніх емоційних проявів у тій чи іншій формі. *Мотиваційний бар'єр* — нерозуміння чи неприйняття мотивації поведінки партнера по спілкуванню може бути спричинений розбіжністю політичних поглядів (*груповий бар'єр*) чи моральних переконань партнерів (*індивідуальний*). *Інтелектуальний бар'єр* виникає в разі непорозуміння через релігійні погляди партнерів, статево-вікові особливості сприйняття ситуації (*груповий бар'єр*) чи тоді, коли існують перепони через специфіку мовлення кожного чи одного з партнерів спілкування (невиразна вимова, складність у викладі й доведенні думки, жаргон та й просто погане володіння тією чи іншою мовою спілкування) — індивідуальний бар'єр.

Своєчасне виявлення цих перешкод сприяє віднайденню взаєморозуміння між суб'єктами спілкування, дозволяє виявити ті якості партнера, які заважають і які сприяють спілкуванню, з'ясувати, як вони впливають на міжособистісні стосунки.

Розгляд трьох сторін спілкування в їх єдності — важлива умова оптимізації спільної діяльності та стосунків. Одне із завдань соціальної психології — розробка засобів коригування й оптимізації навчання, засобів розвитку здібностей і навичок спілкування, які

особливо є важливими для тих, хто професійно пов'язаний із процесом спілкування: керівникам, педагогам, лікарям і т. ін. Серед різних форм навчання мистецтву спілкування значне місце посідає соціально-психологічний тренінг — оволодіння різними формами спілкування за допомогою спеціальних систем завдань (програм).

Міжособистісне спілкування значно змінилося з розвитком радіо й телебачення, хоча заміна особистих контактів на опосередковані не була так помітна при появі письма й книжок, грамофону та радіо. Телебачення створює на екрані ефект картини природнього спілкування; воно справило значний вплив на культуру суспільства й психічний розвиток людей — зокрема, через навчальне телебачення й відеофільми. Нова галузь спілкування відкривається і у зв'язку з комп'ютеризацією, розвитком стільникового зв'язку.

11.2. Соціальна група. Класифікація, структура груп

Якщо спілкування виникло як реалізація потреби людини у віднайденні спільного з іншими, то результатом набуття такої спільності стало об'єднання людей в певні групи.

Групою можна назвати будь-яке об'єднання осіб, незалежно від характеру зв'язків, якими об'єднується дана група.

Групи поділяються на *великі, малі, реальні, умовні, офіційні, неофіційні, референтні*.

Реальна група — об'єднання людей на ґрунті реальних відносин — ділових або особистих (шкільний клас, сім'я, компанія друзів тощо).

Умовна група — це така, в якій її члени об'єднані за якоюсь умовною ознакою — статтю, віком, національністю. Вони не підтримують зв'язків між собою й можуть навіть не знати один одного.

Наприклад, пацієнти лікаря, який їх не лише індивідуально лікує, а й узагальнює результати лікування у своїх наукових дослідженнях, групуючи хворих за віком, характером захворювання тощо.

Офіційна (формальна) група створюється як структурна одиниця на основі штатного розпису, інструкцій чи інших документів. Формальною групою може виступати студентська група, сім'я, військовий підрозділ, виробнича бригада. Ділові відносини між її членами визначаються посадовими обов'язками чи статутами та регулюються організатором групи.

Неофіційна група — це люди, які об'єднались в групу стихійно, неформально, на основі спільності інтересів, потреб, цінностей її членів, єдності поглядів, переконань чи через інші мотиви.

До неофіційної (неформальної) групи можуть входити люди, які мають спільне хобі: любителі шахів, риболови, любителі пива, туристи і т. ін.

Референтна (еталонна) група — це група, на яку «рівняється» людина, тобто цінності, норми, погляди членів групи виступають як еталон, норма, ідеал для людини. Під впливом цих цінностей людина формує власні погляди, узгоджує їх з поглядами членів групи. Особливістю такого співвіднесення власної поведінки з поведінкою членів групи є те, що еталоном може виступати як реально існуюча, так і уявна група, до якої людина подумки приєднується. Тобто референтною для людини може бути як група друзів, сім'я, так і група яких-небудь орків із комп'ютерної гри, група лицарів минулих часів, зі своїми ідеалами й цінностями, якими свого часу так переймався Дон Кіхот.

Якщо людина має декілька референтних груп чи декілька окремих референтних осіб, чий погляд на суттєві життєві позиції відрізняються, то така людина може переживати внутрішньоособистісний конфлікт, її поведінка в цілому буде позначена конфліктністю, що детальніше буде розглянуто далі.

Оскільки будь-якому угрупованню як результату об'єднання в групу передує процес угруповання, можна спостерігати певну динаміку групотворення. Так, студентська група, утворена спочатку як умова, набуває згодом ознак реальної, офіційної. Згодом у ній утворюються малі групи — у студентів з'являється коло друзів — стосунки стають неформальними. Вони можуть ставати надалі все міцнішими, члени таких груп сприймають один одного як референтні особистості й еталонність групи стає дедалі виразнішою в цілому для кожного її члена.

Малою групою вважають з погляду соціальної психології групи кількістю понад три особи, невелика кількість безпосередньо контактуючих людей, об'єднаних спільними цілями або завданнями.

Великою називають кількісно обмежену спільність людей, виділену за певними соціальними ознаками (клас, нація, прошарок) або реальну, значну за розмірами та складно організовану спільноту людей, поєднану спільною діяльністю (певна організація).

Ще більші за чисельністю групи називаються *спільнотами*.

Кожна група від початку її утворення проходить різні стадії розвитку. Найвищою стадією розвитку групи виступає колектив.

У буденній мові колективом часто називають будь-яку офіційну (формальну) групу, незалежно від рівня її розвитку: «засідання трудового колективу організації», «новостворений колектив», «збори колективу батьківського комітету першого класу відбудуться 5 вересня», «в результаті виборів у місцеві ради депутатів утворився колектив однопумців». Проте соціологія, соціальна психологія, педагогіка розглядає поняття «колектив» як стадію розвитку групи, для якої таких характеристик як усталеність стосунків у групі чи соціальнозорієнтовані інтереси членів групи та її організаторів виявляється дещо замало, щоб така група називалась колективом.

Колектив — це група людей, включених у спільну діяльність і об'єднаних спільними цілями, підпорядкованими цілям суспільства. Суттєва прикмета колективу — суспільно значущі цілі та завдання, на реалізацію яких спрямовані зусилля його членів. Це дає підстави розглядати колектив як найважливішу клітинку суспільного організму.

Колектив очолює керівник, який може цей статус мати офіційно або визнаватись як керівник членами групи (власне йдеться про формального та неформального лідера групи, які можуть поєднуватись в одній особі). У сучасній соціологічній, психологічній, економічній літературі, у буденному житті частіше стали вживати слово «команда». Її розглядають як колектив однопумців, згуртованих навколо свого лідера, який одночасно є й вищою посадовою особою в даній організації та якому довіряють члени цього колективу. Тобто, говорячи про якусь групу, організацію як «команду», ми, фактично, підкреслюємо ті характеристики, які властиві групі високого розвитку з яскраво вираженим лідером — колективу. Колектив і команда — синоніми.

Виконання спільної соціально цінної й особистісно значущої діяльності сприяє встановленню та розвитку колективістських стосунків, формуванню колективізму як особливої якості особистості, котра виявляє її солідарність із цілями та програмами діяльності колективу, готовність активно відстоювати їх.

Розглянемо процеси колективотворення та набуття ознак колективізму членами групи на прикладі розвитку учнівської групи.

Учнівський колектив розпочинає свій розвиток спочатку як формальна група учнів, об'єднаних з метою організації спільної діяльності — навчання. У буденному розумінні така група дістає назву учнівського колективу з моменту своєї організації. Завдання учителя полягає в тому, щоб із формальної групи, якою є клас

учнів на початковій стадії формування, створити групи високого рівня розвитку.

На вищій стадії свого розвитку учнівський колектив відзначається не лише певними організаційними принципами та формами діяльності, а й рядом соціально-психологічних феноменів — це група учнів, об'єднаних спільною соціально значущою метою діяльності, група, що має виборні органи й відзначається згуртованістю, спільною відповідальністю, взаємозалежністю за безумовної рівності всіх членів.

Теорія колективу була розроблена А.С.Макаренком.

Взаємними між колективом й особистістю за умов демократизації виховання, дотримання прав і свободи людини потребує певного переосмислення цінностей, що склалися за радянських часів. Насамперед це стосується співвідношення проявів колективізму й індивідуалізму в колективі. Ідеалом стосунків виступає гармонізація особистості та колективу. Колектив — це динамічна система, тому моделі гармонійних стосунків можуть передувати інші моделі:

а) особистість підкоряється колективу (конформізм);

б) особистість не підкоряється колективу (нонконформізм).

Наприклад, ту чи іншу модель поведінки може обрати для себе учень, який нещодавно перейшов у клас з іншої школи.

11.3. Позиція, статус, роль людини в групі

У процесі розвитку групи між її членами утворюються різні стосунки. Їхній характер визначається цілями діяльності, мотивами членів групи, особливістю її організації. Структура цих стосунків досить складна, оскільки на її формування впливають як об'єктивні чинники — цілі групи, особливості керівництва, специфічні умови та особливості фізичного простору, в якому діє група тощо, так і суб'єктивні — індивідуально-психологічні особливості членів групи, їхні здібності, рівень культури, освіченості, рівень домагань, Я-концепція кожного та інші фактори.

Усе це впливає на позицію, статус, роль у групі кожного її члена. Зрозуміло, що за тих самих об'єктивних чинників, взаємодія людей у групі буде різною залежно від набору якостей, якими є суб'єктивні чинники. Тому психологи не зовсім поділяють думку відомого байкаря Крилова, виражену в його байці «Лебідь, рак і щука»: «А ви, друзя, как не садитесь, все ж в музыканты не годитесь!» Перестановка доданків у арифметиці не змінює резуль-

тату (суми), а в психології групи навіть зміна робочого місця співробітника змінює не лише його настрій, а й продуктивність праці.

Статус — це положення суб'єкта в системі міжособистісних стосунків, що показує його права, обов'язки та привілеї. Важливі характеристики статусу — престиж і авторитет як своєрідна міра визнання.

Близьким до поняття «статус» є поняття «позиція в групі». **Позиція** — це інтегральна, найузагальненіша характеристика положення індивіда в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі.

Природно, що один і той самий індивід може мати різний статус у різних групах і займати різну позицію. Це пов'язано з тим, що людина протягом свого життя виконує безліч ролей — послідовно чи одночасно в різних сферах. Справді: «Весь світ — театр, а ми в ньому — актори», як писав В. Шекспір. Проте на відміну від сценічного мистецтва, професії актора, яка вимагає мистецтва перевтілення в іншу людину, її характер, вираженості в удаванні, **роль** у соціальній психології — це соціальна функція особистості; відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей залежно від їх статусу або позиції в суспільстві. Поняття ролі ввів у психологію американський психолог і соціолог Дж.Г.Мід.

Індивідуальне виконання ролі людиною має певне «особистісне забарвлення», яке залежить, насамперед, від її знань і умінь перебувати в ній, від її значущості для неї, від прагнення більше чи менше відповідати соціальним очікуванням (експектаціям).

Експектація — система очікувань або вимог стосовно соціальних ролей, виступають як соціальні санкції, що впорядковують систему стосунків і взаємодію в групі.

На відміну від офіційних приписів, посадових інструкцій та інших регулятивів поведінки в групі, характер експектацій неформалізований і не завжди усвідомлюваний. Дві основні їх сторони — це 1)право очікувати від оточуючих поведінки, відповідно до їхньої рольової позиції; 2)обов'язок поводити себе відповідно до очікувань інших людей.

При цьому розрізняються: 1)експектації приписувальні (рос.— предписывающие) — визначають відповідний характер ролі; 2)експектації провіщувальні (рос. — предсказывающие) — визначають імовірний характер особливостей «виконавця» і конкретної ситуації.

Діапазон і кількість ролей визначається різноманітністю соціальних груп, видів діяльності та стосунків, в які включається особистість, і її потребами та інтересами.

Виокремлюють: 1)ролі соціальні, зумовлені місцем індивіда в системі соціальних відносин — ролі професійні, соціально-демографічні та ін.; 2)ролі міжособистісні, що визначаються місцем індивіда в системі міжособистісних стосунків — лідер, знехтуваний та ін.

Вирізняють також ролі активні, виконувані в даний момент, і латентні (приховані), що не виявляються в даній ситуації. Окрім того, виділяють: 1)ролі інституційовані — офіційні, конвенційні, пов'язані з офіційними вимогами організації, в яку входить суб'єкт; 2)ролі стихійні — пов'язані з стосунками й видами діяльності, що стихійно виникають.

11.4. Тенденції поведінки людини в групі

Залежно від статусу, ролі, позиції людини в групі її поведінка в даній групі тягнє до певних тенденцій: 1.Тенденція до залежності; 2.Тенденція до незалежності; 3.Тенденція до спілкування; 4.Тенденція до замкненості; 5.Тенденція до «боротьби»; 6.Тенденція уникання «боротьби».

Кожна з цих тенденцій має внутрішню та зовнішню характеристику, тобто вони можуть бути внутрішньо притаманними особистості, а можуть бути зовнішніми відносно неї, бути своєрідною маскою, що приховує справжнє обличчя людини.

Група може розвиватися, переходити з нижчих на вищі щаблі розвитку за умови існування в ній відповідного соціально-психологічного клімату.

Соціально-психологічний клімат (морально-психологічний клімат, психологічний клімат, психологічна атмосфера) — якісна сторона міжособистісних стосунків, які сприяють або перешкоджають спільній продуктивній діяльності.

Найважливіші ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату: 1)довіра й висока вимогливість членів групи один до одного; 2)доброзичлива і ділова критика; 3)вільний вираз власної думки при обговоренні питань, що стосуються всієї групи; 4)відсутність тиску керівників на підлеглих та визнання за ними права приймати значущі для групи рішення; 5)достатня поінформованість членів групи про її задачі та стан справ; 6)задоволеність належністю до групи; 7)високий ступінь емоційної включеності та взаємодопомоги в ситуаціях, що викликають фрустрацію в когось із членів групи; 8)прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі кожним з її членів та ін.

Характер соціально-психологічного клімату в цілому залежить від рівня групового розвитку. Між станом клімату групи високого рівня розвитку й ефективністю спільної діяльності його членів існує позитивний зв'язок. Оптимальне управління діяльністю та кліматом у будь-якому колективі потребує спеціальних знань та умінь від керівників. Як спеціальні застосовуються такі заходи: 1) науково обґрунтований підбір, навчання та періодична атестація керівного складу; 2) комплектування первинних колективів з урахуванням психологічної сумісності; 3) застосування соціально-психологічних методів, що сприяють набуттю в членів колективу навичок ефективного взаєморозуміння та взаємодії. Клімат у групі залежить також від стилю керівництва. У своїй діяльності з оптимізації клімату керівнику слід спиратися на найактивніших, найсвідоміших і найавторитетніших членів колективу.

11.5. Соціально-психологічні феномени в групах

Серед *соціально-психологічних феноменів*, що формуються в процесі соціалізації, вирізняють соціальні атитюди, групову динаміку, групові норми, соціальний контроль, соціальну фасилітацію, лідерство, керівництво; серед феноменів взаємовпливу — імітацію, навіювання, конформність, переконування.

Атитюд (від лат., франц. — attitude — ставлення, установка, настановлення) розглядається в психології, головним чином, як внутрішній стан готовності людини, що передує поведінці, виконанню певних дій. Він формується на підставі попереднього досвіду, може розгортатись як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівні, та здійснює регулятивну функцію щодо поведінки. Феномен соціальної установки виявляє переважно динамічні аспекти психічної регуляції, такі, як швидкість формування, інтенсивність, сталість фіксації. Він виникає як результат взаємодії соціальної ситуації та соціальної потреби.

У поведінці членів певної соціальної групи атитюд забезпечує єдність сприймання, спільне ставлення до соціальної ситуації, життєвих подій, поведінки окремих людей і готовність до спільної діяльності. Функціонування атитюдів створює підставу для координації та організації дій, спрямовану на реалізацію єдиної мети, «стандартизує» сприймання соціальних явищ.

Можна виділити такі основні функції атитюду: він визначає сталий, послідовний, цілеспрямований характер поведінки в си-

туаціях, що змінюються; звільнює від необхідності приймати рішення й доволіно контролювати поведінку в стандартних ситуаціях; може виступати як фактор, що зумовлює інертність діяльності та гальмує пристосування до нових ситуацій, які вимагають зміни алгоритму поведінки.

Процеси, що організують діяльність групи, називають **груповою динамікою**. Вона відображає весь цикл життєдіяльності групи та її етапи: утворення, функціонування, розвиток і розпад. Процесами групової динаміки вважаються керівництво та лідерство, прийняття групових рішень, утворення групових норм, формування структури групи, згуртованість, конфлікти, тобто всі ті процеси, які фіксують і забезпечують психологічні зміни, що відбуваються в групі під час її існування. Важливий аспект групової динаміки — це розвиток групи, його якісно специфічні рівні, особливості різних параметрів діяльності на кожному з цих рівнів. **Групові норми** — один з важливих параметрів функціонування групи — це певні правила, відпрацьовані і прийняті групою.

Соціальний контроль — це система засобів впливу суспільства та соціальних груп на людину з метою регуляції її поведінки відповідно до прийнятих норм.

Важливим показником виконання групою певної діяльності виступає ефективність. Дослідження ефективності індивідуальної та групової діяльності виявило феномен **соціальної фасилітації**. Його сутність полягає в тому, що виконання певної діяльності людиною в присутності інших людей підвищує її ефективність. Але цей феномен обмежений у своєму прояві. В окремих випадках простежується зворотний ефект (погіршення результатів діяльності) — це називається соціальною інгібіцією.

Аналізуючи діяльність малих груп, до яких належить і студентська група, ми стикаємось із феноменом **лідерства й керівництва** групою. Цей феномен характеризує динамічні процеси в групі: як група організується, хто бере на себе функції організації, які засоби управління групою. Дослідження феномену лідерства та керівництва є однією з центральних проблем психології малих груп. Насамперед розмежуємо зміст понять «лідер» та «керівник». Б.Паригін указує на якісні відмінності, що існують між цими поняттями. Феномен **лідерства** пов'язаний з регуляцією міжособових стосунків, які мають неформальний характер, а керівник є носієм формальних стосунків у межах певної соціальної організації. На відміну від лідерства, що є функцією мікросередовища, офіційне керівництво породжується та діє відповідно до потреб, завдань та особливостей домінуючої в макросередо-

вищі системи соціальних відносин. Крім того, лідерство — феномен організації соціально-психологічного спілкування та групової діяльності й функціонує переважно стихійно.

Керівництво визначається цілеспрямованою й контрольованою діяльністю цілої системи соціальної організації та її інститутів. Порівняно з лідерством воно має більш стабільний характер, оскільки безпосередньо не залежить від зміни групових настроїв, змін у між особистісних стосунках.

Лідерство — це суто психологічні характеристика поведінки членів групи. Керівництво — більшою мірою соціальна характеристика стосунків у групі, насамперед з погляду розподілу ролей управління й підлеглості та виконання зовні поставлених перед групою цілей.

У малих групах можна спостерігати такі види (механізми, феномени) взаємовпливу, як, наприклад, імітація, навіювання, конформність, переконування.

Імітація — неспрямований вплив, особа, яка його здійснює, не ставить перед собою спеціальної цілі, але цей вплив має кінцевий ефект і є найпростішою формою відображення людиною поведінки інших. На основі імітації пізніше формуються інші регулятори взаємовпливу — навіювання, конформність, переконування. Вони регулюють норми між особистісного спілкування, які, у свою чергу, визначають характер останнього. Наявність відпрацьованих норм демонструє однозначність у розумінні та оцінці подій.

Навіювання — найменш усвідомлюваний процес — ґрунтується на некритичному наслідуванні зразків поведінки іншої людини. Навіювання може бути пряме (коли один із партнерів по спілкуванню ставить перед собою таке завдання) і непряме, мимовільне.

Конформність, на відміну від навіювання, є процесом свідомої зміни оцінок, настановлень, поведінки під впливом групи. Це виражається у свідомій зміні ціннісних орієнтацій, прийнятті групових норм, очікувань та ролі, яку нав'язує група. Міра прийняття особистістю зовнішніх оцінок і норм поведінки свідчить про ступінь її конформності. Воно може мати поверховий характер або ж глибинний, пов'язаний зі зміною диспозицій особистості. Соціальні ролі людини показують, як глибоко вона сприймає груповий тиск, виявляючи певну конформність.

Слід чітко розрізняти конформність як ситуативне явище та конформізм як рису характеру. Перша виявляється в повсякденному житті, оскільки людині доводиться узгоджувати свою поведінку з іншими людьми, з певними соціальними нормами. Конформізм як особистісна риса — це готовність людини змінювати

власну поведінку, роль, думки та переконання відповідно до нав'язаних їй норм, оцінок.

Переконування — процес свідомого прийняття оцінок, думок і стереотипів поведінки, що належить групі. У процесі переконування відбувається звертання в основному до раціональних сторін психіки, досвіду, знань, логічного мислення, хоча все це не виключає участі емоцій та почуттів.

У повсякденній практиці спілкування явища навіювання, конформності, переконування ідуть поряд.

11.6. Конфлікти, їх структура, класифікація

Конфлікт (від лат. *conflictus* — зіткнення) — це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи суб'єктів взаємодії. В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, що включає: 1) або протилежні позиції сторін з якогось приводу; 2) або протилежні цілі чи засоби їх досягнення в даних умовах; 3) або неспівпадання інтересів, бажань, потягів опонентів тощо.

Оскільки від перебігу конфліктів та їх адекватного вирішення залежить не лише успіх у спілкуванні, а й ефективність будь-якої діяльності — економічної, правової, художньої тощо, прагнення підійти до розв'язання цієї проблеми з наукового погляду об'єднало зусилля фахівців різних наук, у результаті чого почала розвиватись нова наукова галузь на межі різних наук — **конфліктологія**.

Конфліктологія — наукова дисципліна, що вивчає різного роду конфлікти, які виникають у суспільстві й окремих його структурах (групах, організаціях), між індивідами. Аналіз конфлікту передбачає виявлення:

— об'єкта конфлікту — конкретної матеріальної (ресурс), соціальної (влада) або духовної (ідея, принцип, норма) цінності, до володіння чи користування котрою прагнуть сторони (учасники) конфлікту;

— організатора конфлікту — особи (групи), яка планує конфлікт, намічає його розвиток, забезпечення й розв'язання;

— меж конфлікту — структурно-динамічних меж конфлікту: суб'єктивних (кількість основних учасників); просторових (територія, на якій відбувається конфлікт); часових (тривалість конфлікту).

У середині ХХ століття конфліктологія формується як міждисциплінарна наукова галузь, синтезуюча знання ряду соціальних наук, що вивчають конфлікт: соціології, політології, права, психології, економіки, менеджменту, етнографії, історії. Попередження конфлікту, управління ним та його розв'язання в концептуальному відношенні стосуються міждисциплінарної сфери досліджень, центр якої утворює управління конфліктами — науковий напрям, котрий зорієнтовано на розроблення питань, пов'язаних зі зниженням рівня ворожості у відносинах сторін, переведенням конфлікту в русло пошуку спільного рішення проблеми.

Отже, у кожній конфліктній ситуації існують суб'єкти та об'єкт. Але щоб вона почала розвиватися, потрібний інцидент, коли одна зі сторін починає діяти, зачіпаючи інтереси іншої. Якщо остання відповідає тим самим, конфлікт переходить із потенційного в актуальний; надалі він може розвиватися як прями опосередкований, конструктивний стабілізуючий чи неконструктивний. Як суб'єкт взаємодії в конфлікті може виступати й окрема особа (конфлікт внутрішньоособистісний), і декілька осіб (конфлікт міжособистісний). Залежно від конфліктної ситуації виокремлюються конфлікти міжгрупові (міжорганізаційні), класові, міждержавні. Особливу групу становить міжнаціональні конфлікти.

Внутрішньоособистісний конфлікт як свідчить сама його назва, розгортається всередині особистості. Цікаву класифікацію таких конфліктів надає А. Ребер [3, Т. 1., с. 376]. Серед них — *конфлікт уникань* — це конфлікт, що виникає в результаті уникання двох небажаних цілей, коли на суб'єкта здійснюється сильний тиск для того, щоб він обрав одну з них. Це особливо неприємна ситуація, що вимагає вибрати «менше із двох зол». Часто, коли конфлікт надто сильний, суб'єкт просто «залишає все за межами» і відмовляється робити вибір. У даному випадку конфліктна ситуація може бути спровокована одним суб'єктом відносно іншого, тобто конфлікт спершу розгортається як міжособистісний, а згодом переростає у внутрішньоособистісний, або до цього призводять зовнішні обставини. Лицар, що прийшов до роздоріжжя і прочитав напис на трьох різних каменях, за якими простягаються три різні дороги, не бажає ані коня втратити, ані життя втратити, ані голову, і зрештою не обирає жодної з доріг, а прямує в зворотному напрямку.

Протилежністю конфлікту уникань є *конфлікт наближень*, що також належить до внутрішньоособистісних. Це такий, що вини-

кає в результаті прагнення двох однаково бажаних, але взаємовиключних цілей. Зазвичай конфлікт вирішується, коли суб'єкт наближається (фізично через чи метафорично) до однієї з двох цілей, оскільки із наближенням бажаність об'єкта збільшується.

Виокремлюють ще також і *конфлікт наближення-уникання*. Він породжує боротьбу всередині особистості внаслідок її прагнення до мети й одночасного уникання її. Цей тип є особливо важковирішуваним, оскільки поки мета віддалена, вона виглядає радше бажаною аніж лякаючою, а під час наближення до втілення, її небажані якості починають домінувати, викликаючи уникання чи острах, які зрештою знов змінюються на переважання в сприйнятті позитивних якостей мети над негативними. Класичний приклад — запропонована робота з більш високою зарплатою, але із суттєвим збільшенням навантаження.

Конфлікт подвійного наближення-уникання являє собою варіацію простого конфлікту наближення-уникання, при якому кожна з цілей має і позитивні, і негативні аспекти. Типовий приклад— конфлікт, що переживає людина, яка дотримується дієти, коли вона дивиться на висококалорійний принадливий шоколадний пиріг і на моркву, яка при всій своїй харчовій цінності на смак — лише морква.

Особливе тлумачення внутрішньоособистісний конфлікт має в концепції класичного психоаналізу (З. Фрейд). Він породжується всередині особистості внаслідок амбівалентних, тобто різноспрямованих, взаємовиключних прагнень, потягів людини, взаємодії неусвідомлюваних структур — Воно (Ід) і Над-Я (Супер-Его). Наприклад, агресивні імпульси людини (Воно) не «виплескуються» у фізичну сутичку внаслідок гальмівних настанов Над-Я, яке засуджує такі прояви як соціально неприйнятні, нецивілізовані.

Внутрішньоособистісний конфлікт дуже часто є причиною неадекватної самооцінки, конфліктної Я-концепції через те, що Я реальне людини та Я ідеальне надто різняться між собою. Такий конфлікт називається «конфлікт Я і Я-ідеалу».

Внутрішньоособистісний конфлікт може не лише породжуватись міжособистісним чи міжгруповим, а й породжувати відповідні конфлікти.

Будь-який конфлікт створює напругу, викликає емоційні переживання різної модальності, його розв'язання для кожної зі сторін може бути пов'язане як з відчуттям розрядки, задоволення, перемоги, так і відчуттям незадоволеності, втрати, безпорадності, життєвої драми. Часом суперечності між особистістю та значущими для неї сторонами дійсності не знаходять розв'язання

протягом тривалого часу, породжують стрес. Непродуктивно й нераціонально вирішувані суперечності супроводжуються хворобливо-тяжкими переживаннями невдачі, незадоволеності потреб, недосяжності життєвих цілей, непоправності втрати та ін. Порушення значущих життєвих стосунків людини активізується в психотравмуючій ситуації. Такий конфлікт називається невротичним і закладається переважно в дитинстві, в умовах порушених стосунків з мікросоціальним оточенням особливо — з батьками. Найчастіше увагу вирішенню такого конфлікту приділяють представники психоаналітичного напрямку (концепції).

Слід також зазначити, що без конфліктів неможливий ніякий розвиток, у тому числі особистісний. Перехід від одного вікового періоду до іншого, за Е. Еріксоном, супроводжується життєвими кризами, і, відповідно, конфліктами.

Залежно від особливостей перебігу конфлікту та його наслідків можна виокремити **конфлікти конструктивні** (продуктивні) й **неконструктивні**. Особливо яскраво це проявляється в **міжособистісних конфліктах**.

Поняття «міжособистісний» в даному випадку варто оцінювати дещо ширше, аніж той конфлікт, який відбувається між сформованими особистостями. Індивід, дитина може ще тільки формуватися як особистість і водночас входити в конфлікт з «дорослими особистостями» і з меншими за себе особами, чия особистість лише формується.

Неконструктивний міжособистісний конфлікт виникає, коли один із опонентів застосовує методи боротьби, засуджувані мораллю, прагне психологічно пригнітити, придушити партнера, дискредитує й принижує його в очах оточуючих. Зазвичай це викликає бурхливий спротив із другої сторони, діалог супроводжується взаємними образами, вирішення проблеми стає неможливим, міжособистісні стосунки руйнуються.

Конструктивним міжособистісний конфлікт буває, коли опоненти не виходять за рамки ділових аргументів і відносин. При цьому можуть спостерігатися різні стратегії поведінки в конфлікті, які також називають тактиками. Ця розбіжність у назовах свідчить про те, що одна й та сама особа може вдаватися до стратегії як послідовності дій, що розгортаються протягом довгого відтинку часу, якщо ж вона є найбільш характерною для даної особи, стратегію називають також стилем поведінки в конфлікті. Водночас у межах загальної стратегії розв'язання конфлікту особа може вдаватися до окремих тактик як фрагментарних дій, які

докорінно не суперечать стратегії з огляду на результат розв'язання конфлікту для обох сторін.

11.7. Стратегії поведінки в конфлікті

Таких стратегій (тактик, стилів, за К.Томасом і Р.Кілменом) поведінки в конфлікті виділяють п'ять: 1)*суперництво* (протистояння, протистояння, конкуренція), яке супроводжується відкритою боротьбою за свої інтереси; 2)*уникання*, що виражається в прагненні вийти з конфліктної ситуації, не вирішуючи її, не поступаючись своїм, але й не настоюючи на своєму; 3)*приспосовання* — тенденція знімати протиріччя, поступаючись своїми інтересами; 4)*співробітництво*, спрямоване на пошук рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін; 5)*компроміс* — урегулювання розбіжностей шляхом взаємних поступок.

Той, кому властивий *стиль суперництва*, завжди активний і прагне розв'язувати конфлікт власним способом. Він не зацікавлений у співпраці з іншими, але здатний до вольових рішень, прагне передусім задовольнити власні інтереси за рахунок інших, нав'язуючи своє рішення. Такий шлях ефективний, коли людина має певну владу. Але це вкрай неефективний метод розв'язання особистих конфліктів. Стиль конкуренції викликає в інших почуття відчуження. Застосування його в ситуаціях, коли суб'єкт не має влади, може призвести до прикрих помилок.

Стиль уникання використовується в ситуаціях, коли позиція нестійка та відсутня співпраця з іншими з метою розв'язання проблеми. Цей стиль доцільно застосовувати, якщо проблема не дуже важлива або коли відчувається помилковість власної позиції та правильність позиції іншої сторони конфлікту, коли сили не рівні або коли інший наділений владою. У цих випадках превалює прагнення задовольнити власні чи інші інтереси, характерні відхід від проблеми, перекладання відповідальності за її вирішення на інших, прагнення відкласти рішення або використати інші засоби.

Стиль приспосовання означає, що ви дієте разом з іншою людиною, не намагаючись захищати власні інтереси. Цей стиль застосовується, якщо результати дуже важливі для іншої людини й не дуже суттєві для вас. Він корисний у ситуаціях, у яких ви можете здобути перемогу, тому що інший учасник конфлікту має владу. Отже, ви поступаетесь та робите те, чого бажає опонент.

Ви дієте в такому стилі й тоді, коли співчуваєте іншій людині й намагаєтеся підтримати її.

Завдяки **стилю співробітництва** можна брати активну участь у розв'язанні конфлікту й захищати власні інтереси, але прагнути при цьому до співпраці з іншими учасниками конфлікту. Цей стиль вимагає більшої внутрішньої роботи порівняно з іншими стратегіями. Спочатку треба виявити прагнення, цілі, інтереси обох сторін, а потім обговорити їх. Якщо у вас є час і рішення має неабияке значення, то це гарний спосіб отримання найефективнішого результату й задоволення обопільних інтересів.

Сутність **стилю компромісу** полягає в частковому задоволенні власних інтересів. Ви частково поступаєте іншим учасникам, але й вони роблять те саме. Такі дії можуть нагадувати співпрацю, але задоволення обопільних потреб відбувається на поверхневому рівні. Тут не аналізуються приховані внутрішні потреби.

Стиль компромісу найбільш ефективний тоді, коли обидві сторони прагнуть одного й того самого, хоча розуміють, що одночасно задовольнити їхні інтереси неможливо. Найпоширеніші випадки його застосування: обидві сторони мають однакову владу та протилежні інтереси; треба швидко обрати рішення й немає часу на обговорення; влаштовує тимчасове вирішення; інші шляхи неефективні; компроміс дає змогу зберегти нормальні стосунки.

Кожен з описаних стилів ефективний лише за певних умов. Треба вміти адекватно використовувати кожен з них і робити свідомий вибір, ураховуючи конкретні обставини. Найкращий підхід визначається конкретною ситуацією. Для розуміння співвідношення стилів (стратегій, тактик) розгляньте таблицю «Сітка Томаса-Кілмена».

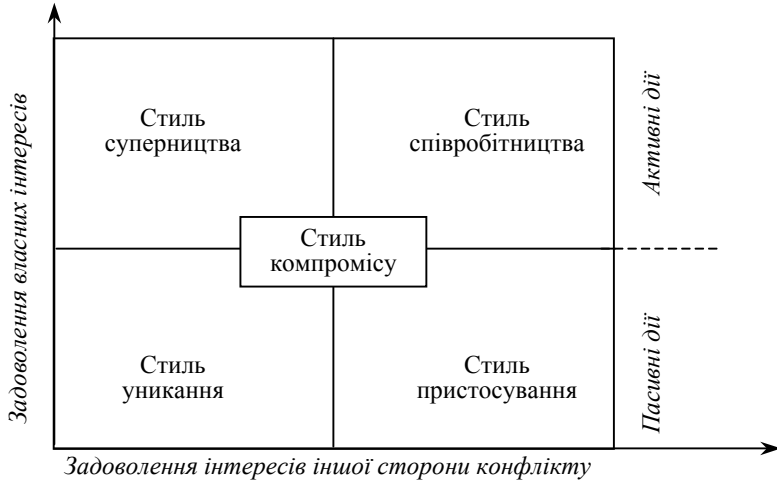


Рис. 43. Сітка Томаса-Кілмена

Конфлікт може виникати і між різними групами осіб. **Міжгруповий конфлікт** — це такий конфлікт, в якому суб'єктами виступають групи, які переслідують цілі, несумісні з цілями групи чи груп, що їм протистоять.

Розвиток конфлікту звичайно відбувається в такій послідовності: 1) поступове зміцнення учасників конфлікту за рахунок введення дедалі активніших сил, а також за рахунок накопичення досвіду боротьби (передконфліктна ситуація); 2) збільшення кількості проблемних ситуацій і поглиблення первісної проблемної ситуації (усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації); 3) підвищення конфліктної активності учасників, зміна характеру конфлікту в бік загострення, залучення в конфлікт нових осіб (інцидент, привід конфлікту); 4) зростання емоційної напруженості, що супроводжує конфліктні взаємодії, яка може як мобілізаційно, так дезорганізаційно впливати на поведінку учасників конфлікту (конфліктна взаємодія); 5) зміна ставлення до проблемної ситуації й конфлікту в цілому (розв'язання конфлікту).

Особливе місце серед міжгрупових конфліктів посідають **міжетнічні** конфлікти. Ними називають такі, в яких суперечливі інтереси поляризуються за етнічною ознакою. Їхнім джерелом зазвичай виступають позаетнічні соціально-політичні та економічні протиріччя. Нагнітання етнічного конфлікту супроводжується: 1) зростанням етноцентризму, властивого певною мірою етнічній самосвідомості будь-якого рівня розвитку; 2) посиленням інтен-

сивності циркуляції в суспільстві негативних етнічних стереотипів, кристалізацією націоналістичної ідеології.

Внутрішнім (власне етнічним) джерелом конфлікту може бути зіткнення національних інтересів — тих самих соціально-політичних і економічних, але таких, що визнаються на рівні національної самосвідомості фундаментальними життєвими потребами даної етнічної спільноти. Усвідомлення цих інтересів дедалі більшою частиною даної етнічної групи в ситуації зіткнення призводить до усвідомлення загрози її інтересам (дійсної чи уявної) і потреби захищати їх. Ще одним джерелом конфлікту може стати політизація етнічної належності — процес, в якому ті соціальні шари й соціальні групи, які перебувають у протистоянні, поляризуються за етнічною ознакою

Особливої гостроти та розмаху конфлікт може набути через великий емоційний потенціал етнічної самосвідомості такої спільноти за етнічною ознакою.



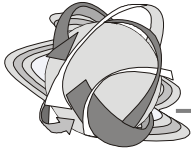
Завдання для самоконтролю

1. Як співвідносяться стилі спілкування зі стратегіями поведінки в конфлікті?
2. За яких умов формальна група може набути ознак неформальної?
3. Чи можуть утворювати колективи суб'єкти злочинної діяльності?
4. Чим зумовлені помилки, що можуть виникати в процесі пізнання людини людиною на етапі інтерпретації?
5. Як ви гадаєте, з якими б труднощами зіткнувся б Мауглі при вихованні власних дітей?
6. Чи може офіційна зміна статусу члена групи вплинути на його неофіційний статус?



Рекомендована література

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М., 1988.
2. *Бодалев А. А.* Личность и общение. — М.: Педагогика, 1983.
3. Большой толковый психологический словарь: В 2-х томах / Артур Ребер (Penguin); Пер. с англ. — М.: Вече, АСТ.
4. *Зигерт Б., Ланг Л.* Руководить без конфликтов. — М., 1990
5. Психологічний довідник учителя: В 4-х кн. / Упоряд. В. Андрієвська / Наук. ред. С.Максименко. — К.: Главник, 2005. — (серія «Психол. інструментарій»).



12. ОСВІТА В КУЛЬТУРІ ЛЮДСТВА

- 12.1. Сучасне розуміння освіти як процесу розвитку особистості.
- 12.2. Освіта як система: цілі, парадигми, моделі.
- 12.3. Сучасні тенденції в освіті. Болонський процес.
- 12.4. Освіта в Україні та її особливості.

*Освіта — це те, що більшість здобуває,
багато хто передає і лише дехто має.
Карл Краус*

12.1. Сучасне розуміння освіти як процесу розвитку особистості

Починаючи розгляд питань, пов'язаних з базовою категорією педагогіки — поняттям освіти, відразу стикаєшся з багатозначністю цього терміна. Про що може йтися в темі «Освіта»? Про навчальні заклади? Про соціальний запит? Про особистість? Насправді — це світоглядне питання. Якщо насамперед розглядати освіту як інститут соціалізації людини, то починати варто із системи освіти та її відповідності соціальним запитам. Якщо акцент робити на тому, що освіта — це процес і результат розвитку людини, то пріоритет належатиме процесу набуття освіти особистістю.

У наш час, розглядаючи проблеми освіти, насамперед беруть до уваги людину, особистість, індивідуальність, і це знаходить своє відображення в державних освітніх документах. Так, у Законі України «Про освіту» говориться: «Освіта — основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів і фізичних здібностей, виховання високих моральних цінностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [4, с. 13]. Тому пріоритетного значення набули принципи гуманізму, фундаментальності та неперервності освіти. Розкриємо їх сутність.

І. А. Зимня справедливо зауважує: «Добре відомими є морально-етичні, професійні заповіді студентів-медиків, котрі співвідносяться із застереженням видатного мислителя та лікаря Сходу Ібн-Сини (Авіценни): «Не завдай шкоди». Вони фіксуються у клятві Гіппократа, яку дають випускники медичних вищих навчальних закладів (ВНЗ). Виникає питання, чи існують у педагогіці заповіді, котрими керуються педагоги у своїй роботі, що лежать в основі цієї професії та визначають характер та ефективність педагогічного впливу» [5, с. 3]. Такими заповідями психолого-педагогічної діяльності І. А. Зимня вважає:

➤ поважай в учні Людину, Особистість (що є конкретизацією золотого правила давності — стався до інших так, як ти би хотів, щоб ставилися до тебе);

➤ постійно шукай можливості саморозвитку (бо відомо, що той, хто не вчиться сам, не може розвивати смак до навчання, «розумовий апетит» в інших);

➤ передавай учню знання так, щоб він хотів і міг їх засвоювати, був готовий їх використовувати в різних ситуаціях та у своїй самоосвіті [5, с. 5].

Ці постулати, на наш погляд, дуже добре втілюють гуманістичну спрямованість сучасної освіти, що бере початок у гуманістичній психології (К.Роджерс, А.Маслоу). Гуманізм (від лат. *humanus* — людський, людяний) — цілісна концепція людини як найвищої цінності у світі. Головним положенням цієї концепції є захист гідності особистості, визнання її прав на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, створення для цього відповідних сприятливих умов (життя, праці, навчання, тощо). Отже, гуманістична педагогіка зорієнтована на особистість. Її характеризують такі ознаки: зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації й формування певного кола вмінь і навичок; зосередження зусиль на формуванні вільної особистості, яка може мислити та діяти самостійно; забезпечення необхідних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу. І.П.Підласий зазначає, що гуманізацію навчального процесу треба розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її педагогічним тисненням на особистість, що заперечує можливість установа нормальних людських стосунків між педагогом і учнями, та як перехід до особистісно-орієнтованої педагогіки, що надає абсолютного значення особистій свободі й діяльності тих, хто навчається.

Принцип фундаментальності знайшов відображення в меморандумі симпозіуму ЮНЕСКО «Фундаментальна (природознавча та гуманітарна) університетська освіта» — 1994, в якому фундаментальність, поряд із цілісністю та спрямованістю на задоволення інтересів особистості, утворює основні риси нової парадигми освіти: «Вища школа повинна надавати цілісне уявлення про сучасну природознавчу картину світу, закладати науковий фундамент для оцінки наслідків професійної діяльності, сприяти творчому розвитку особистості та правильному вибору індивідуальної програми життя на основі пізнання особливостей, потреб та можливостей людини».

Економічна формула нашого часу «знати, вміти, прагнути, встигати» є регулятором та певним чином стимулятором неперервності освіти та самоосвіти, котра, у свою чергу, виступає характерною особливістю сучасної культурної людини. Створення рівневої системи освіти відкриває можливості для швидкої перекваліфікації, підвищення соціальної мобільності кваліфікованої

робочої сили. Доведено, що в країнах Західної Європи понад третина одного покоління за своє життя змінює не лише спеціальність, а навіть професію (тип роботи). У той же час дані досліджень свідчать про невідготовленість нашої молоді до неперервності освіти. Таким чином, освітній процес має забезпечувати в тих, хто навчається, формування мотивації до постійного самовдосконалення та розвитку особистості.

Розглянуті принципи призначені забезпечити якість професійної підготовки. Та чи існує загальне розуміння якісної освіти в сучасній педагогічній теорії та практиці? Певною ілюстрацією різних підходів до цієї проблеми може бути реалізація двох концепцій змісту навчання («енциклопедизму» та «класицизму»), започаткованих ще у XVIII—XIX століттях Ф. Доерпфільдом, А.Немейером, Г. Гегелем. Перша концепція орієнтувала освіту на засвоєння якомога більшого обсягу знань із різних галузей науки, а друга — на розвиток здібностей і пізнавальних інтересів. Багато в чому сучасна західна концепція освіти — це похідна «класичної», а вітчизняна — «енциклопедичної». У цьому легко пересвідчитися, якщо порівняти кількість навчальних предметів у планах підготовки економістів ФРН та України: за чотири роки

навчання у ФРН засвоюють близько 20-ти дисциплін, а в нас — більше 50-ти (з урахуванням соціогуманітарних)¹.

Аналіз сучасних принципів освіти дозволяє зробити висновок, що під яким кутом зору ми не розглядали б освіту: як шлях само-реалізації людини чи як спосіб її адаптації до суспільства, ми можемо знайти точки перетину, де інтереси окремої особистості та інтереси соціуму збігаються. Отже, і сама категорія освіти розуміється і як цінність людини, що розвивається, і як цінність суспільства, а також як процес навчання й виховання людини, як результат останнього та як система. Поняття «освіта» можна також розуміти як сукупність:

- системи знань (про природу, суспільство, техніку, людину, космос), що розкривають картину світу;
- досвіду здійснення відомих для людини способів діяльності;
- досвіду творчої діяльності з вирішення нових проблем, яка забезпечує розвиток здібності людини до подальшого розвитку культури, науки та людської спільноти;
- досвіду ціннісного ставлення до світу.

За порівнянням К. Д. Ушинського, у процесі навчання зводиться споруда, фундаментом якої є знання, уміння та навички. На них ґрунтуються інші компоненти, а все увінчує розвиток і виховання особистості. Уся ця споруда символізує освіту людини.

Отже, *освіта* розуміється як процес і результат засвоєння культурного досвіду людства. У буквальному смислі воно означає «просвітлення» (укр.), або утворення «образів» (рос.), уявлень про оточуючі предмети. Освіта як результат (або освіченість) — це комплексна характеристика суспільно значущих особистісних якостей, знань, вмінь, навичок, способів мислення, ставлень і т. д., якими оволодів той, хто навчався. Однак цим поняттям називають також процес набуття освіченості. У цьому плані розрізняють загальну та спеціальну освіту. Перша забезпечує кожну людину тими знаннями, уміннями та навичками, які необхідні для її всебічного розвитку та є базовими для отримання спеціальної освіти. За рівнем і обсягом змісту як загальна, так і спеціальна освіта можуть бути початковою, середньою та вищою.

Раніше (у ХІХ ст.) отримання освіти ототожнювалося з формуванням особистості. Тоді в процесі навчання людині можна було передати основний обсяг наявної на той час наукової ін-

¹Козаков В. А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі // Контроль навчання в забезпеченні якості освіти: Матеріали науково-методичної конференції (1 лютого 1996 р.). — К.: КНЕУ, 1997. — С. 11.

формації. Нині це стало неможливим. Якщо раніше основним критерієм освіченості було володіння якомога більшим обсягом знань, то сьогодні — здатність людини до самоосвіти, що включає системність її мислення, знань, широкий словниковий запас, логічність, інтуїцію, здібності до самовдосконалення та пошуку необхідної інформації. Таку зміну добре відображає давній афоризм: «Освіта — це те, що залишається, коли забуваєш все, що вивчив».

Не менш важливою ознакою освіченості сучасної людини вважається її здатність до самоуправління та управління іншими. Зокрема, В. А. Якунін вважає, що саме зміст і рівень сформованості в студентів-випускників функцій управління виступають соціально та професійно значущими якостями особистості та є водночас критеріями ефективності навчання й виховання.

Яку ж людину на сучасному етапі розвитку людства можна вважати освіченою? Людину самостійну, здатну до самоуправління та управління іншими, спроможну творчо підходити до вирішення проблемних ситуацій, орієнтуватися в інформаційному просторі, спрямовану на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію, не байдужу до інших людей, соціуму.

12.2. Освіта як система: цілі, парадигми, моделі

Освіта як система являє собою мережу закладів різного типу та рівня. Насамперед в основі будь-якої системи освіти лежать вимоги цивілізації. Для ілюстрації цієї думки наведемо таблицю (табл. 9).

Таблиця 9

ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВИДИ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

Аспекти технології	Види цивілізації		
	Аграрна	Індустріальна	Постіндустріальна
Первинний продукт	їжа	товари	послуги
Первинний фактор виробництва	земля	капітал	знання та досвід людини

Ключові технології	ручні та знаряддя	машинні	організаційні, діяльнісні, інформаційні
Роль людини	майстер	оператор	творець
Ключовий результат освіти	досвід та навички	наукові знання	методології діяльності

Бачимо, що зі зміною цивілізації змінюються всі аспекти технології, зокрема й роль людини, що у свою чергу трансформує ключовий результат освіти. Такий результат є зумовленим поставленими освітніми цілями.

Освітні цілі — це свідомо визначені очікувані результати, яких прагне досягти дане суспільство, країна, держава за допомогою існуючої системи освіти в теперішній час чи в найближчому майбутньому. Дані цілі є соціально залежними від різних умов: від характеру суспільства, від державної освітньої політики, від рівня розвитку культури та всієї системи освіти й виховання в країні, від системи провідних цінностей. Освітні цілі зумовлюють *цілі освітньої системи*, що являють собою конкретний опис програми розвитку людини засобами освіти. Багаторазово робилися спроби представити таку програму у вигляді моделі випускника школи чи ВНЗ, у вигляді професіограми спеціаліста конкретного навчального закладу. У сучасних умовах при відборі цілей зазвичай ураховується як соціальний запит держави та суспільства, так і цілі, інтереси й схильності окремої людини, яка прагне отримати освіту в конкретному навчальному закладі.

Зокрема, уточненню цілей вищої освіти може слугувати сам термін «освіта» як педагогічна категорія. В. А. Козаков підкреслював трансформуючий вплив освіти на особистість і розглядав категорію «*вища освіта*» — як процес перетворення засвоєних у навчанні знань, навичок, умінь на досвід особистості, в якому знання впливають на світогляд, їх обсяг стає ерудицією як основою компетентності, а навички та уміння доводяться до звичок та професійної майстерності.

Цю думку доповнює аналіз основної суперечності сучасної системи освіти. Протириччя між швидким темпом приросту знань у сучасному світі та обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом примушує педагогічну теорію рухатись від абсолютного освітнього ідеалу (всєбічно розвиненої особистості) у напрямку до нового ідеалу — максимальному розвитку здібностей людини до саморегуляції (або самоосвіти). Якщо декілька десятиріч тому

характерною для освіти була формула: знати все про дещо та дещо про все, то останнім часом народилася нова формула — знати про сутність усього, щоб пізнати нову сутність. Отже, у навчальному процесі поряд із передачею знань усе більшого значення набувають розвиток необхідних умінь, здатність своєчасно і в повному обсязі використати здобуті знання.

Також треба зазначити, що освіта забезпечує соціально-економічний добробут держави. Один із президентів США казав: «В Америці міцні університети не тому, що Америка є багатою, а Америка є багатою саме тому, що вона має міцні університети». Отже, освіта є не наслідком економічного добробуту держави, а його причиною.

У процесі історії в різних країнах утворились особливі типи освітніх систем, проте можна виділити спільні *історичні типи освіти*. Так, першим типом, що існував у давніх суспільствах, була міфологічна. Це засвоєння світу у формі казок, билин, міфів, пісень і т. ін. Наступним типом була схоластична освіта, для якої характерною є культура тексту та словесна природа знань про світ, тренування пам'яті та волі, оволодіння грамотою, риторикою, ученням про сутність та сенс людського існування. Третій тип освіти — просвітницький — виник у період народження світської регулярної освіти. Його ознакою можна вважати увагу до природознавчих наук. З початку ХХ сторіччя спостерігається процес урізноманітнення освітніх парадигм, моделей, типів і видів освіти.

Парадигма — з гр. *paradigma* — зразок, еталон — панівна теорія, покладена в основу вирішення теоретичних і практичних проблем. Сьогодні в розвитку світової освіти переважають три основні парадигми: авторитарна, технологічна й гуманістична. Розглянемо їхні головні особливості.

Основною ознакою **авторитарної парадигми** є домінуюча роль педагога. Він виступає єдиним джерелом знань, є безумовним авторитетом. Відповідно в спілкуванні з учнями переважає монолог. Оскільки основним призначенням людини визнається пізнання оточуючого середовища, а завданням освіти — наділення учнів широким колом інформації про світ та його закони, викладання розуміється як «озброєння» учнів знаннями, а учіння — як складний процес засвоєння великої кількості інформації. Основними методами навчання є репродуктивні, пояснювально-ілюстративні. Переважає індивідуально-групова форма навчання.

Технологічна парадигма характеризується приматом техніки й технологій над науковими та культурними цінностями, вузько-

прагматичною спрямованістю освіти. При визначенні цілей і змісту освіти домінують інтереси виробництва, економіки та бізнесу, розвитку техніки й засобів цивілізації. Педагог виступає тренером, наставником, у спілкуванні якого з учнями переважають показ і демонстрація. Застосування практичних, пошукових, дослідницьких методів та індивідуально-групової форми навчання є шляхом забезпечення формування певного кола технологічних вмій і навичок.

У *гуманістичній парадигмі* основною цінністю виступає особистість людини з її здібностями та інтересами. Отже, перед освітою постає завдання формування вільної особистості, що здатна самостійно мислити і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, вдосконалювати себе і своє оточення. Тому навчання має бути природним процесом розвитку особистості, радісним, цікавим і захоплюючим. Цього можна досягти, якщо в процесі навчання між педагогом і учнями будуть установлені партнерські відносини, пануватиме атмосфера комфорту й психологічної безпеки. Також важливим є застосування таких методів і форм навчання, які найкращим чином відповідатимуть індивідуально-психологічним особливостям учнів і соціально-психологічним властивостям груп навчання.

Під впливом парадигм формувалися різні моделі освіти. Охарактеризуємо деякі з них.

- **Модель освіти як державно-відомчої установи.** Система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям серед інших галузей народного господарства. Вона будується за відомчим принципом із жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, переліку навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади підпорядковуються і контролюються адміністративними чи спеціальними органами.

- **Традиційна модель освіти** (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн) є моделлю систематичної академічної освіти як способу передачі молоді універсальних елементів культури минулого. Основна роль освіти розуміється як збереження й передача молодому поколінню елементів культурної спадщини людської цивілізації. Насамперед під цим розуміється різноманітність знань, умінь, навичок, ідеалів та цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку.

- **Модель розвиваючої освіти** (В. В. Давидов, В. В. Рубцов). Ця модель зумовлює організацію освіти як особливої інфраструк-

тури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу, рівня. Така побудова дозволяє забезпечити та задовольнити потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах, швидко вирішувати освітні завдання й забезпечувати розширення спектру освітніх послуг. Освіта отримує також реальну можливість без додаткових узгоджень з державною владою бути прямо затребуваною іншими сферами. Освіта за такою моделлю виступає як ланка соціальної практики.

• **Раціоналістична модель освіти** (П. Блум, Р. Ганьє, Б.Скіннер) зумовлює таку її організацію, яка насамперед забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. В ідеології сучасної раціоналістичної моделі центральне місце займає біхевіористська концепція соціальної інженерії. Раціоналісти походять із порівняно пасивної ролі учнів, які, набуваючи певних знань, вмінь, навичок, отримують таким чином адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєстрою відповідно до соціальних норм, вимог і очікувань суспільства. Поведінкові цілі є вузько прагматичними й нав'язують педагогу негнучкий і механічний образ дій. Ідеалом у такому випадку стає точне наслідування запропонованому шаблону, а діяльність педагога перетворюється в «натаскування» учнів (наприклад, на виконання тестів). А отже, такі проблеми, як творчий характер учіння й викладання, не обговорюються.

• **Феноменологічна модель освіти** (А. Маслоу, А. Комбс, К.Роджерс та ін.) зумовлює персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, дбайливе та поважне ставлення до їхніх інтересів і потреб. Її представники відмовляються від погляду на школу як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому розумінні, щоб вона найбільш повно та адекватно відповідала справжній природі людини, допомагала йому знаходити те, що в ньому вже закладено природою. Педагоги такої орієнтації створюють умови для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожного учня відповідно до наслідуваної ним природи, надають якомога більше свободи вибору, сприяють самореалізації учнів. Прихильники даного напряму відстоюють право людини на автономію розвитку й освіти.

Не важко визначити, яка освітня парадигма покладена в основу тієї чи іншої моделі. На сьогодні існують також альтернативні погляди на роль, місце й зміст освіти. Так, **неінституціональна модель освіти** (П. Гудман, І. Іллич, Ж. Гудлед, Ф. Клейн та ін.)

орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школою та вузами. Це освіта «на природі», за допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистанційне навчання та ін.

Відомий індійський містик Ошо був професором філософії й пішов з університету зі словами «це не освіта, це незбагнена безглуздість; тут нічому значному не навчають». Він запропонував *п'ятивимірну модель освіти*. Перший вимір — інформативний: це історія, географія, мови та багато інших предметів, при викладанні яких будуть застосовуватись телебачення та комп'ютер. Другий вимір — вивчення наукових дисциплін, таких як математика, фізика, хімія, біологія. Їх засвоєння забезпечує усвідомлення зовнішньої реальності. Як бачимо, перший і другий компоненти не суперечать традиційній освіті. А ось наступні відсутні сьогодні в навчальних планах.

Так, третім виміром є мистецтво життя. На цьому рівні навчаються поважати життя, насолоджуватись ним, бути радісним, відкритим, переводити гнів, ненависть, заздрість у любов («І дерева, і квіти, і зірки мають знаходити відгук у вашої серці»). На четвертому рівні знаходяться мистецтво та творчість: живопис, музика, танці — те, від чого учні отримують задоволення («Починаючи творити, людина стає божественною; творчість — єдина молитва»). П'ятий рівень — мистецтво смерті, де людина за допомогою медитації має усвідомити, що смерті немає, пізнати вічне життя в середині себе. На думку Ошо, усьому цьому можна навчитися легко, без примусу, але є декілька важливих умов.

По-перше, екзамен не має бути частиною навчання, замість цього — поточний контроль («вирішальним стане те, що ви робите зараз, а не п'ять питань наприкінці року»). По-друге, роль учителя повинна змінитися: він має стати гідом, консультантом, який покаже правильний напрям, навчить шукати інформацію, повідомить лише про найсучасніші досягнення науки¹.

Сучасні системи освіти різних країн світу втілюють територіальні й національні особливості, традиції, що склалися історично. Коротко окреслимо деякі з них.

Американська система: молодша середня школа — середня школа — старша середня школа — коледж дворічний — коледж чотирьохрічний у структурі університету — магістратура — аспірантура.

¹ Ошо. О дєтях / Перев. с англ. О. Вишмидт. — К.: София, М.: ИД «София», 2005. — 256 с.

Французька система: єдиний коледж — технологічний, професійний та загальноосвітній ліцей — університет — магістратура — аспірантура.

Німецька система: загальна школа — реальне училище, гімназія та основна школа — інститут і університет — аспірантура.

Англійська система: об'єднана школа — граматична та сучасна школа-коледж — університет — магістратура — аспірантура.

Російська система: загальноосвітня школа — повна середня школа, гімназія та ліцей-коледж — інститут, університет та академія — аспірантура — докторантура.

12.3. Сучасні тенденції в освіті. Болонський процес

Розгляд освіти як системи буде неповним без аналізу тих тенденцій, які на сьогодні визначають її розвиток. У наш час інтенсивного розвитку набуває міжнародний освітній простір, властивим для якого є поєднання національних навчальних систем, що значно відрізняються за філософськими та культурними традиціями. Отже, міжнародний освітній простір характеризується такими важливими тенденціями:

- 1) загальна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх;
- 2) поглиблення міждержавного співробітництва у сфері освіти;
- 3) суттєве збільшення гуманітарної складової в цілому, а також за рахунок введення нових людиноорієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, педагогіки соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки.

Ще однією важливою тенденцією в розвитку міжнародної освіти є значне розповсюдження нововведень за умов збереження існуючих національних традицій. Тому простір стає полікультурним та соціально-орієнтованим на розвиток людини й цивілізації в цілому, більш відкритим для формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань та залученням людини до світових цінностей.

Поняття *інновація* (від лат. *in* — в, *novus* — новий) означає нововведення. Головним показником є прогресивний початок у розвитку школи чи вищого навчального закладу порівняно з існуючими традиціями та масовою практикою. Н.В.Бордовська та А. А. Реан зазначають, що інновації в системі освіти пов'язані з внесенням змін: до цілей, змісту, методів і технологій, форм організації та системи управління; до стилів педагогічної діяльності

та організації навчально-пізнавального процесу; до системи контролю та оцінки рівня освіти; до системи фінансування; до навчально-методичного забезпечення; до системи виховної роботи; до навчального плану та навчальних програм; до діяльності педагогів й тих, хто навчається.

Узагалі, необхідними складовими інноваційної освіти вважаються: особистісний підхід, фундаментальність освіти, творчі засади, професіоналізм, синтез двох культур (технічної та гуманітарної), використання новітніх інформаційних технологій. Зокрема, інноваційне навчання характеризується такими провідними особливостями. По-перше, це навчання передбаченню, тобто орієнтація людини не стільки на минулий та сучасний досвід, скільки на далеке майбутнє. Таке навчання має підготувати людину до використання методів прогнозування, моделювання й проектування в житті та професійній діяльності. По-друге, особливістю інноваційного навчання є участь тих, хто навчається, у співробітництві в процесі прийняття важливих рішень на різних рівнях (від локальних до глобальних з урахуванням розвитку світу, культури й цивілізації).

Створення загальноєвропейської системи освіти пов'язане з Болонською декларацією, яка була підписана в 1999 році 29 європейськими країнами. Ця подія стала основою для розвитку так званого Болонського процесу.

Основний зміст означеної декларації полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися протягом 10 років (до 2010 р.) привести свої освітні системи у відповідність до єдиного стандарту. Положення, що розглядаються й виконуються в рамках Болонського процесу, зводяться до шести основних позицій:

1. Введення двох циклів навчання. Перший — для одержання ступеня бакалавра з тривалістю навчання 3—4 роки. Другий цикл — для одержання ступеня магістра (через 1—2 роки навчання після бакалаврату) або для одержання ступеня доктора (за загальної тривалості навчання протягом 7—8 років).

2. Введення кредитної системи. Пропонується ввести в усіх національних системах освіти єдину систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах (замість існуючої в багатьох країнах системи обліку в годинах). Систему пропонується зробити накопичувальною, здатною працювати в рамках концепції «навчання протягом всього життя».

3. Контроль якості освіти. Оцінка якості освіти буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях та навичках, які набули випускники. Також будуть установлені стандарти транснаціональної освіти. Оцінку будуть давати

акредитаційні агентства, незалежні від національних урядів і міжнародних організацій.

4. Розширення мобільності. Передбачається на основі виконання попередніх пунктів розвиток мобільності студентів і викладацького складу, а також зміни національних законодавчих актів у галузі працевлаштування іноземців.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Проголошується орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: знання випускників мають застосовуватись і використовуватись в усій Європі. Усі академічні ступені та інші кваліфікації повинні реалізуватися на європейському ринку праці. Професійне визнання кваліфікації має бути полегшене.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із завдань, що мають бути вирішені в ході Болонського процесу є залучення в Європу великої кількості студентів з інших регіонів світу. Уважається, що реалізовані нововведення приведуть до підвищення інтересу всього світу до вищої освіти.

12.4. Освіта в Україні та її особливості

*Якби ви вчилися так, як треба,
То й мудрість би була своя...
Т. Шевченко*

Існує декілька міфів, пов'язаних з освітою. Один з них полягає ось у чому: щоб мати належну сучасну освіту, нам необхідно вибрати із світового доробку найкраще та впровадити в сучасну практику. Тобто існує ілюзія: у світі є такий взірець і нам треба ним оволодіти¹. Насправді ж немає у світі ідеальної системи освіти, і будь-яку систему не можливо запозичити. Але можна зробити інше: вивчити чужий досвід і творчо його впроваджувати, не забуваючи здобутків своєї власної школи.

Чому ж не можна та не можливо запозичити? У різних культурах питання «про людину» вирішується по-різному. З цього приводу цікавими є роздуми А. де Куатьє, наведені далі. «У сучасному світі — чотири лідери, чотири сутнісних центри. У Заході — Європи, Америки — своя культура, своя цивілізація. У Сході — Японії, Кореї, Китаю — своя. Арабський світ — це третій центр, третя цивілізація. І в кожній з цих культур питання «про людину»

¹ Біленко Т. Феномен слова в українських реаліях: (Філософський аспект): Монографія. — К.: Знання України, 2003. — С. 117.

вирішено. Так, воно вирішено по-різному, часто діаметрально протилежним способом. Але воно вирішено! Якщо ви спитаєте американця — що таке людина? Він вам відповість: «Людина — це особистість». Якщо ви спитаєте азіата, і він відповість. Тільки він скаже, що «людина — це представник суспільства». В арабських країнах ви також швидко отримаєте відповідь. Вам скажуть, що «людина — слуга Аллаха»¹. На думку А.деКуатьє, Росія — четвертий сутнісний центр світу, і вона це питання ще не вирішила. Після розпаду Радянського Союзу питання самовизначення постало перед усіма новоутвореними країнами, зокрема, і перед Україною. Відповідь на питання «про людину» є водночас визначенням освітніх цілей. Можливо, підказки чи, навіть, саму відповідь треба шукати не тільки і не стільки на раціональному рівні, скільки у творчості, в мистецтві українського народу, бо мова образів безпосередньо відображає глибинну сутність і прагнення людей. «Що може бути шкідливіше за людину, котра володіє знанням найскладніших наук, але не має доброго серця?» — казав видатний наш філософ Григорій Сковорода, який побачив космічну сутність людини. Йому належать і такі слова: «Людина повинна постійно заглядати собі в душу, «очищати цю господиню нашого тіла». Чоловік, котрий не робить цього у своїй суетності, починає бути схожим на чепуруна, що турбується не про ногу, а про чобіт. Заклик до пошуку своєї людської сутності як неповторної індивідуальності знаходимо в поетичних рядках Василя Симоненка:

Ти знаєш, що ти — людина?
Ти знаєш про це чи ні?
Усмішка твоя — єдина,
Мука твоя — єдина,
Очі твої — одні.

Більше тебе не буде.
Завтра на цій землі
Інші ходитимуть люди,
Інші кохатимуть люди —
Добрі, ласкаві й злі

Сьогодні усе для тебе —
Озера, гаї, степи.
І жити спішити треба,

¹ *Куатьє Анхель* Об Анхеле де Куатьє. — СПб.: Изд. дом «Нева» 2005. — С. 136.

Кохати спішити треба —
Гляди ж не проспи!

Бо ти на землі — людина,
І хочеш того, чи ні —
Усмішка твоя — єдина,
Мука твоя — єдина,
Очі твої — одні.

Вітчизняні науковці наголошують, що нова модель української освіти має:

— базуватись на українській національній культурно-історичній традиції, теоретичних надбаннях української педагогіки, досвіді поколінь;

— ураховувати та відтворювати менталітет нації, народні традиції й звичаї, відповідати характеру української людини, відтворювати її світовідчуття та життєвий устрій;

• ураховувати все передове й прогресивне, вивірене досвідом зарубіжних країн світу¹.

На думку українських філософів, Україна на рівні колективного несвідомого успадкувала архетипи візантійської культури, зокрема це стосується й освіти².

Ученим, знавцем у візантійській психокультурі вважався не той, хто володів емпіричним знанням і мав безпосередній вихід на практику, а філолог — інтерпретатор, знавець тексту. Процес пізнання у Візантії мав риси авторитарності, спирався на добре розвинену пам'ять, а не на розумову активність. Доросла людина виступала «вічним учнем». Показово, що найпопулярнішим літературним жанром були різного роду «повчання».

Характерною для успадкованого архетипу освіти є переконаність у трансформуючій силі навчання. Якщо в інших психокультурах (американській, європейській) навчання відводиться дуже скромне місце (як одній з технологій «соціалізації», то візантізм зміщує на це акцент: навчання тут не просто окультурює, прищеплює, соціалізує, воно змінює спосіб буття посередності (з «чистої дошки» можна зробити все, що завгодно).

¹ Андрущенко В., Губернський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість / Методолого-світоглядний аналіз. — К., 2002. — С. 505.

² Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). — Гол. ред. літератури з гум. наук Інституту соц. та політ. психології АПН України. — 335 с.

Історія освіти в Україні відображає історію українського народу. При цьому треба зазначити, що внаслідок свого географічного положення Україна стала своєрідним містком між різними культурами. Потреба передавати досвід від покоління до покоління з'явилася з найдавніших часів і реалізовувалась у народній педагогіці за допомогою казок, билин, пісень, загадок, прислів'їв, приказок, колядок, народних прикмет. Виховання було таким же суспільним явищем, як і будь-яка інша діяльність людини. Появу шкіл пов'язують з періодом князювання Володимира Святославича. Поступово мережа шкіл поширювалася: вони створювались при церквах та монастирях, які ставали центрами освіти. У розвитку української культури й освіти особливу роль відіграли братства, відомі, як організації релігійного характеру. Завдяки братським школам значна кількість українців (і чоловіків, і жінок) була освіченою. Цим дуже були здивовані представники російської аристократії, які супроводжували монархів під час подорожей по Україні, адже в Росії більшість населення не знала грамоти. До того ж в Україні навчали не тільки дітей заможних батьків, а й навіть дітей-сиріт.

Першим вищим навчальним закладом в Україні вважають Острозьку академію (заснована в 70-ті роки XVI ст. князем К.К.Острозьким). Другим вищим навчальним закладом була Києво-Могилянська академія (1615—1817). Під протекторатом П.Могили, незважаючи на всі перешкоди, Києво-Могилянська академія стала відомим в Європі центром освіти, науки та культури.

У XVII—XVIII ст. розвиток вищої школи в Україні гальмувався, головним чином, двома чинниками, а саме: розвиток вищої школи в тій частині, що входила до складу Росії, відбувався в жорстких умовах абсолютної русифікації, а в регіонах, що входили до складу Польщі, Австро-Угорщини та Румунії, здійснювалися відповідно полонізація, онімечення та румунізація населення.

Велику роль у розвитку освіти в Україні відіграли Львівський, Харківський, Київський, Одеський і Чернівецький університети.

У радянський період відбувалося становлення сучасної української системи освіти. Хоч цей шлях був не простим і не позбавленим помилок, пригадаємо такі його позитивні риси, як упровадження обов'язкової для всіх середньої освіти, доступність вищої освіти, розвиток системи підготовки педагогічних кадрів.

Нині, як в усьому світі, в Україні стандарти освіти знаходяться на стадії оновлення, розробки, перегляду, апробації. Прийнято

ряд державних документів (Закон «Про освіту» 1996 р., Національна програма освіти (Україна XXI століття) 1992 р., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» 2001 року), спрямованих на реформування освіти, наближення до світових стандартів.

Система освіти в Україні має багатоступеневий характер і складається з таких підсистем: дошкільна, загальна середня, вища (включає професійно-технічну, базову вищу та повну вищу освіту), післядипломна. Середня загальна освіта має три ступені: початкова (I—IV класи), основна (V—IX класи), старша (X—XII класи). Загальноосвітніми навчальними закладами є школи, гімназії, ліцеї.

Змістовно поняття «школа» сьогодні, як правило, означає тип освітньої системи, навчальний заклад чи будівлю, в якій навчальний заклад знаходиться. Однак протягом історії розвитку суспільства цей термін мав та має багато значень. У перекладі з грецької «школа» (schole) трактується як будинок радості в процесі пізнання світу. Латинською мовою «школа» (schola) означає сходи, східці якої ведуть нагору. Маючи релігійно-духовне походження, це поняття первісно відображало об'єднання вчителів і учнів у процесі сходження душі й духовності людини. Протягом століть склалися та продовжують формуватися особливо організовані школи, які відрізняються своїми принципами, певною специфікою. Відповідно, вони мають різні назви. Так, у педагогічному світі є відомими «Школа радості», «Вальфдорська школа», «Школа М. Щетиніна» «Школа Френе», «Школа життя» і т. ін. У цілому сучасна школа як навчально-виховний заклад має забезпечувати оволодіння учнями необхідними знаннями й способами діяльності, здійснювати розумове, трудове, моральне, естетичне, фізичне виховання учнів, прилучати підрастаюче покоління до духовної культури й матеріального виробництва.

На рівні загальної системи освіти в Україні функціонують також гімназії та ліцеї. Історично на нашій території склалося так, що гімназії забезпечували поглиблену гуманітарну освіту: вивчалось декілька мов, зокрема, давніх, значна увага приділялася вивченню історії. Ліцеї були більш орієнтовані на вивчення точних і природознавчих наук. На сьогодні і ліцеї, і гімназії забезпечують здобуття учнями освіти понад державний освітній мінімум. Відмінності між ними полягають у тому, що гімназія є закладом 2—3 ступеня, що підпорядковується Міністерству освіти та науки, а ліцей відповідає старшій школі та може мати

більш широку належність (часто ліцеї створюються при вищих навчальних закладах).

Вища освіта в Україні забезпечується такими навчальними закладами, як коледжі, технікуми, училища, інститути, академії, університети. Відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки студентів, способів реалізації освітньо-професійних програм та соціальних функцій у системі освіти вищі заклади освіти мають різні рівні акредитації. Так, першому рівню акредитації відповідає освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст», другому — «бакалавр», третьому — «спеціаліст», четвертому — «магістр». До навчальних закладів вищих рівнів акредитації належать, зокрема, університети, які в усьому світі представляють універсальний тип вищої освіти.

Університет — багатопрофільний вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою із широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних та інших напрямів науки, техніки й культури за освітньо-професійними програмами всіх рівнів; проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження; є провідним науково-методичним центром; сприяє поширенню наукових знань і здійснює просвітницьку діяльність серед населення; має розвинуту інфраструктуру наукових і науково-виробничих підприємств і установ, високий рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення такої діяльності.

Можуть створюватись педагогічні, технічні, технологічні, економічні, сільськогосподарські та інші університети, які здійснюють багатопрофільну підготовку фахівців з вищою освітою у відповідній галузі.

На думку Нобелівського лауреата Петера Друкера, якщо в системі освіти традиційних університетів не відбудеться необхідних змін, які б урахували реалії життя, вони програють конкурентну боротьбу мобільнішим і більш гнучким навчальним закладам нового типу та самоліквідуються. Отже, проблема вдосконалення навчального процесу на нинішньому етапі розвитку вищої освіти постала настільки гостро, що не може йтися про подальше існування тих навчальних закладів, що дотримуються лише традиційних форм роботи. Тому переважна більшість університетів світу проводять масштабні експерименти в пошуках нових технологій навчання. На прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана (КНЕУ) можна спостерігати збереження найкращих традицій у поєднанні з інноваціями в освітній діяльності.

Створений у 1906 році як «Вищі комерційні курси», навчальний заклад невдовзі був реорганізований у Київський комерційний інститут. Це був заклад, який випускав економістів і викладачів комерційних училищ, надавав як економічні, так й історико-філологічні знання. Викладачами були відомі професори Університету та політехнічного інституту. Серед них — історик М.Довнар-Запольський (директор інституту), математик Д.Граве, економіст К.Воблій, епідеміолог О.Корчак-Чепурківський, етнограф, фольклорист і громадський діяч О.Русов.¹ Провідне місце в навчальних планах займали економічні дисципліни, але ґрунтовно вивчалися й загальноосвітні науки: історія, математика, фізика, хімія, давалося введення у філософію та педагогіку. Крім обов'язкових дисциплін, читалися спецкурси та факультативно вивчалися декілька європейських та східних мов. До історії університету причетні такі видатні імена, як Павло Тичина, Василь Еланський (Блакитний), Олександр Довженко, Ісаак Бабель, Микола Ушаков. Усі вони опановували економічні науки саме в цьому навчальному закладі, який і донині зберіг традицію поєднувати науку та мистецтво, розвивати творчий потенціал своїх викладачів і студентів.

Сьогодні, приєднуючись до Болонської декларації, і тим самим визнаючи необхідність нової філософії освіти, нових принципів організації навчального процесу, нового типу відносин між викладачами й студентами, нових навчальних технологій, КНЕУ прагне захистити самобутність та унікальність вітчизняної економічної школи, зберегти свої кращі традиції, «зробити так, щоб ми були зрозумілі Європі, а Європа була зрозуміла нам»². Комплексний порівняльний аналіз системи освіти в провідних європейських університетах та власної системи освітньої діяльності, здійснений університетом, засвідчив, що ми маємо, зокрема, такі конкурентні переваги, як значно кращу гуманітарну підготовку та ґрунтовнішу, глибшу, предметнішу фундаментальну підготовку студентів.

Завершуючи розгляд теми «Освіта» саме університетською освітою, хочеться підкреслити, що зміст поняття «університет» (лат. *Alma Mater* — рідна мати) розуміється не тільки як тип вищого навчального закладу. Його ідея розкривається у самій назві *Universitas*, що в перекладі з латині означає сукупність. Місія

¹ *Рінгіс Л. М.* Довнар-Запольський. На вимоги часу // *Економіст*. — 2005. — № 24—26. — С. 10.

² *Колот А. М.* Удосконалення змісту підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // *Економіст*. — 2005. — № 3—6. — С. 5.

університету з давніх часів полягала в навчанні молодої людини сукупності всіх знань. У процесі історії саме в університетах народжувалося нове знання, складалися наукові теорії, формувалися універсальні світоглядні позиції для розуміння життя, світу, космосу, людини.



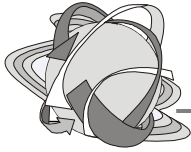
Завдання для самоконтролю

1. Поясніть, у яких значеннях застосовується поняття «освіта».
2. Знайдіть відповідність між парадигмами та моделями освіти.
3. Підготуйте повідомлення про особливості освіти зарубіжної країни чи про освіту в Україні в певний історичний період.
4. Охарактеризуйте необхідні, на вашу думку, для України освітні інновації.



Рекомендована література

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / Міжнародний фонд «Відродження». — К.: Либідь, 1998. — 560 с.
2. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. — Ростов на-Дону: «Феникс», 2000. — 416 с.
3. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: Метод. посібник для студентів магістратури. — К.: Центр навч. літератури, 2003. — 316 с.
4. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної ради. — 1996.— № 21. — С. 84.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебное пособие. — Ростов на-Дону: Феникс, 1997. — 480 с.
6. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998 — 544 с.
7. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М.В. Артюшина, О.М. Котикова та ін.; за заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — 829 с.



13. НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ЯК ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

- 13.1. Категорії навчання й виховання.
- 13.2. Сучасні теорії навчання й виховання.
- 13.3. Навчальний процес та його структура.
- 13.4. Технології навчання.
- 13.5. Особливості виховання в сучасних умовах.
- 13.6. Виховні системи й технології.

13.1. Категорії навчання й виховання

Категорії «освіта», «навчання», «виховання» і «розвиток» є базовими категоріями, якими оперує педагогічна наука. Усі вони стосуються різних аспектів становлення особистості. Розрізнення та адекватне тлумачення цих категорій є дуже важливим, оскільки зумовлює все подальше розуміння наукових засад навчально-виховного процесу. Однак у сучасній літературі часто зустрічаються неоднакові тлумачення цих понять, різні погляди на їх підпорядкованість. Вважаємо, що основною та найсуттєвішою причиною такого розходження є схильність того чи іншого дослідника до певної парадигми освітньої діяльності (сутність поняття «парадигма» та характерні особливості різних парадигм освіти були розглянуті раніше).

За *традиційної парадигми освіти*, якої дотримується здебільшого і вітчизняна педагогічна наука, найважливішою категорією вважається виховання. До речі, власне термін «виховання» був запропонований і використовується лише у вітчизняній (колишній радянській) педагогіці. Саме тому у вітчизняних підручниках з педагогіки (М. М. Фіцула, Н. П. Волкова, В. В. Ягупов та ін.) педагогіка найчастіше тлумачиться як наука про виховання. Відповідно до такого підходу, **виховання** розглядається як цілеспрямований та організований процес формування особистості. На певному щаблі суспільного розвитку складовою частиною виховання в широкому його значенні стає освіта. **Освіта** — процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їхній основі наукового світогляду, розвиток властивостей особистості, її творчих сил і здібностей. Основним шляхом і засобом здобуття освіти є навчання, у процесі

якого реалізуються цілі освіти. **Навчання** — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої відбувається засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Результатом навчання й виховання є розвиток особистості. **Розвиток** особистості охоплює її становлення й формування під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване навчання та виховання.

Отже, при такому підході основному й найзагальнішою виступає категорія «виховання», «освіта» розглядається як складова виховання в широкому сенсі, а навчання та виховання — у вузькому — як шляхи та засоби здобуття освіти й розвитку особистості.

Хоча досі такий підхід залишається досить розповсюдженим у вітчизняній педагогіці, він поступово втрачає своє пріоритетне значення. Таке розуміння є досить виправданим в умовах ідеологічно спрямованої освіти. Дійсно, коли в суспільстві є чітко визначеним, які саме якості слід формувати в людині, виховання стає пріоритетним завданням педагогів. В умовах же змінного суспільства не можна чітко встановити, які особистісні властивості можуть знадобитися у той чи інший момент, сучасна людина має бути гнучкою та здатною самостійно керувати своїм розвитком, тому виховання втрачає свій пріоритет.

Слід зазначити, що критика традиційного підходу до предмета педагогіки з'явилася вже досить давно. Наприклад, І.Ф.Харламов зазначає, що зведення предмета педагогіки до виховання обмежує її завдання до розробки методичної рецептури, набору правил і способів виховної діяльності. Тому він пропонує вважати предметом педагогіки дослідження сутності розвитку та формування людської особистості й визначення на цій основі теорії та методики виховання як спеціально організованого педагогічного процесу.

Технологічна парадигма освіти зорієнтована, у першу чергу, на навчання особистості виконанню певної діяльності. Категорії, аналогічній терміну «виховання», у західній педагогіці немає. Навчання як навчання може бути спрямоване на формування вмінь, знань, ставлень і цінностей (останні, тобто ставлення й цінності є предметом виховання в традиційному вітчизняному розумінні). Різні категорії навчального матеріалу породжують різні типи навчальних цілей, наприклад, когнітивні (знання), афективні (цінності, ставлення до певних об'єктів дійсності) та психомоторні (практичні дії, рухи). Результатом навчання є навченість учня як його здатність виконувати певні дії з вивченим матеріалом. При такому підході освіта розуміється як на-

вчання з певного досить обмеженого профілю, що спрямоване на оволодіння певним набором дій (зокрема, професійних).

Перевагою такого підходу є його технологічність, тобто високий рівень гарантованості в отриманні заданих навчальних результатів. Однак, аналогічно до попереднього підходу, учень найчастіше залишається лише об'єктом педагогічного впливу. Крім того, надмірно вузька професійна підготовка обмежує можливості людини на ринку праці й вимагає постійного додаткового навчання.

Найбільш природною для людини сучасні науковці вважають *гуманістичну парадигму освіти*. Пріоритетною категорією при такому підході вважається розвиток особистості як процес розкриття її природних здібностей і талантів. При цьому навчання й виховання набувають характеру переважно самонавчання й самовиховання особистості з метою її самоактуалізації.

Перевагою такого підходу є його виключно гуманний характер, відповідність людським здібностям. Однак за всієї його привабливості впровадити такий підхід на практиці за умов масової підготовки неможливо. Крім того, розвиток особистості не слід уважати основною категорією педагогіки хоч би тому, що він є предметом вивчення іншої науки — психології.

Отже, різні концептуальні підходи визначають пріоритет тих чи інших педагогічних категорій і відповідно пропонують різне розуміння предмета педагогіки як науки.

Якою ж є сучасне розуміння цих категорій? Яку категорію слід вважати провідною? Що слід відносити до предмета сучасної педагогіки як науки?

На думку ряду сучасних авторів, провідною категорією педагогічного аналізу та предметом педагогіки на сьогодні слід вважати поняття «освіти». *Освіта* розуміється як сукупний процес і результат цілеспрямовано-організованого інформаційного окультурення людини, освоєння нею культурного досвіду (В.І.Луговий). *Навчання* — це основний шлях розвитку й набуття освіти. Воно поділяється на навчання предметне та навчання соціальне (виховання). *Навчання предметне* — це спільна діяльність його суб'єктів, яка спрямовується на засвоєння предметних знань і формування навичок і вмій, у результаті чого мають спостерігатися заплановані зміни в поведінці тих, хто вчиться. *Навчання соціальне (виховання)* — це спільна діяльність його суб'єктів, яка спрямовується на засвоєння людських цінностей, морально-етичних норм і правил життєдіяльності, у результаті чого спостерігатиметься суспільно прийнятна поведінка або заплановані її зміни (В. А. Козаков).

Отже, педагогіка дійсно має вивчати розвиток людини, але не будь-який, а процес цілеспрямованого окультурення людини, її формування як особистості. Освіта є процесом і результатом такого розвитку, а навчання й виховання — взаємопов'язаними шляхами його реалізації.

Таке розуміння основних категорій педагогіки визначає та більш сучасне розуміння навчання і виховання як видів діяльності. По суті, обидва вони спрямовані на розвиток людини, формування її особистості. Однак навчання більше спрямоване на формування певних предметних знань, навичок і вмінь, а виховання — на засвоєння людських цінностей, морально-етичних норм і правил життєдіяльності. Загалом ці два процеси невід'ємно пов'язані, бо не можливо навчати, не виховуючи, і виховувати, не навчаючи. Однак, за певних умов, коли більшу роль відіграють навчальні чи виховні цілі, таку діяльність називають відповідно навчанням чи вихованням і розглядають відокремлено.

На сьогодні існує багато теорій навчання й виховання. Розглянемо їх докладніше.

13.2. Сучасні теорії навчання й виховання

Вихідним підґрунтям для виникнення тих чи інших теорій навчання й виховання є парадигма освіти — домінуюча теорія освіти взагалі (про них вже йшлося раніше). *Теорії навчання й виховання* є більше конкретизованими теоретичними узагальненнями та являють собою систематизований набір думок, поглядів і пояснень стосовно розуміння навчання чи виховання, їхніх провідних завдань, особливостей реалізації та необхідних умов. На сьогодні можна виділити багато теорій навчання й виховання. Часто вони суттєво пов'язані з певними напрямками в психології. Надамо коротку характеристику найбільш відомих і розповсюджених педагогічних теорій.

Бігевіоризм і теорія научіння. Дослідженнями російського вченого І. П. Павлова було встановлено наявність у вищих тварин так званих «умовних рефлексів», тобто сформованих поведінкових реакцій. Вони з'являються тоді, коли подразник деякий час використовується додатково з основним подразником, що викликає певне рефлекторне реагування. Надалі навіть при відсутності основного подразника, додатковий подразник буде викликати аналогічну реакцію.

Якщо при наданні їжі собаці постійно включати лампу, надалі просте включення лампи бути спричинювати в собаки виділення слини, навіть за відсутності їжі.

Ідеї І. П. Павлова здійснили великий вплив на розвиток як психології, так і педагогіки, обумовивши розвиток спеціального психологічного напрямку — бігевіоризму (детальніше про цей напрям йшлося раніше). Особливе місце в цьому підході займає теорія навчіння.

Набуваючи свій досвід, ми завжди чомусь навчаємось.

Знаходячись у новому місті, ми спочатку погано орієнтуємося в ньому, але поступово набуваємо все більшої впевненості, запам'ятовуємо вулиці й будинки і все легше визначаємо необхідний напрямок руху.

Одноразово скуштувавши якийсь продукт, що був несвіжим, ми надалі можемо набути стійку відразу до цього, навіть коли він свіжий і смачний.

Реклама привчає нас купувати певні продукти і навіть ототожнювати назву цих продуктів з фірмою-виробником (памперси, ксерокс).

Відносно стійкі зміни в поведінці індивіду, пов'язані з набуттям досвіду, психологи називають *навчінням*. Основою навчіння як раз і є набуття умовної реакції (обумовлювання), коли ми привчаємось до виконання певних дій. Воно може бути двох видів: *класичне* — коли стимул використовується до реакції (дзвоник, що сповіщає про кінець уроку, часто викликає шум у класі, навіть якщо вчитель ще не закінчив говорити) та *оперантне* — коли навчіння базується на наслідках обумовлення (ми швидше знову прийдемо в той магазин, де минулого разу зробили вдалу покупку). Обумовлювання також може бути *прямим*, коли вплив стимулу здійснюється безпосередньо на людину (наприклад, дитина отримує цукерку за прибирання своїх іграшок після гри) та *побічним*, коли людина спостерігає за впливом стимулу на іншу людину й у неї виникає аналогічна реакція (дитина, яка бачить, як її мати боїться грози, скоріше за все також почне відчувати страх при гromі та блискавці). Основою оперантного навчіння є підкріплення, яке може здійснюватись у формі надання винагороди або покарання за певну реакцію. Винагорода спрямована на здійснення реакції, а покарання — на її припинення.

Винагородами за успішне навчання учня можуть бути посмішка вчителя за правильну відповідь, позитивні оцінки, свідоцтва, схвалення батьків, успішне працевлаштування тощо; покараннями за неуспішне навчання — позбавлення стипендії, залишення після уроків, запис у щоденнику, негативні оцінки, виключення з навчального закладу тощо.

У випадках, коли підкріплення припиняється, дія стимулу може поступово згасати.

Так, успішність навчання студента у ВНЗ порівняно зі школою часто знижується внаслідок меншої кількості підкріплень.

Чим сильнішою є дія стимулу, тим скоріше виникне й довше збережеться в пам'яті відповідна реакція.

Успішність навчання студентів у суворих викладачів часто вища, ніж у тих, які проявляють поблажливість до студентів. Причина — страх, який викликають суворі вимоги викладача, що змушує студента навчатись.

Найчастіше внаслідок науціння формується певна емоційна реакція.

Нам приємно зустрічати людину, яка нас хвалить.

Негативне ставлення вчителя може викликати відразу навіть до того навчального предмета, що спочатку подобався.

І хоча негативні емоції також мають певний стимулюючий ефект, більшість психологів наголошує на важливості позитивних емоційних реакцій (вони служать додатковим підкріпленням).

Серед бігевіористів тривають суперечки стосовно того, яку роль відіграють покарання для науціння. Дехто пропонує зовсім від них відмовитись, використовуючи лише підкріплення, а хтось вважає, що покарання слід застосовувати, але з дотриманням ряду вимог: покарання має відбуватись відразу ж після здійснення небажаних дій; має обов'язково супроводжуватись припиненням дії подразників, що підкріплюють небажану реакцію (даремно карати дитину за погані слова, якщо самі батьки їх постійно використовують), та підкріпленням зворотної поведінки (дівчинку, яка постійно ображає свою сестру, доцільно хвалити за будь-які прояви співробітництва); покарання має бути по можливості м'яким (значне не стільки припиняє одну небажану поведінку, скільки породжує іншу, викликаючи емоції страху, агресії, бажання відплатити, образити у відповідь тощо).

Теорія науціння акцентує увагу викладачів на необхідності навчальних вправ (щоб формувалися умовні рефлексії), зворотного зв'язку (для забезпечення необхідного підкріплення), створення сприятливого навчального середовища (для появи позитивних емоцій), використання різноманітних стимулів (для підкріплення успішного навчання учнів).

Когнітивний підхід. На відміну від бігевіористів, прихильники когнітивного підходу звернули увагу не на зовнішній прояв результатів навчальної діяльності, а на її внутрішнє протікання, пов'язане з отриманням, опрацюванням, зберіганням і відтворенням інформації. У буквальному перекладі слово *cognition* означає «пізнання», тобто когнітивний напрям психології вивчає особливості пізнавальної діяльності.

Когнітивна психологія виділяє три основні елементи моделі опрацювання навчальної інформації: базу знань — сховище інформації, концептів і асоціацій, яке формується протягом життя людини, когнітивні стратегії — процеси опрацювання інформації й мета-пізнання — усвідомлення самого себе як суб'єкта пізнання, що здатний відслідковувати та розуміти свої когнітивні процеси.

Цікаво, що між прихильниками бігевіористичного та когнітивного підходів триває боротьба. Перші вважають когнітивістів відірваними від реального життя, реальних фактів поведінки людини, вказують на метафоричний (тобто порівняльний) характер їхньої теорії, коли особливості психічної діяльності людини пояснюються за аналогією з діяльністю «розумних машин» — комп'ютерів, або у вигляді певних гіпотетичних моделей, схем, стратегій розумової діяльності. Є й інші принципи розбіжності між цими напрямками. Бігевіористичні теорії розглядають учнів як первинно рівних, однаково здатних до ефектів наuczіння, підкреслюють роль учителя у створенні належних умов навчальної діяльності; когнітивісти надають більшого значення попередньому досвіду учнів, їхнім здібностям, що зумовлюють можливі відмінності в результатах навчання, вважають більш вагомую власну активну роботу учня з управління своєю пізнавальною діяльністю. Разом з тим і серед прихильників когнітивного підходу існують різні думки. Одні дослідники вважають найважливішим для викладача організувати ефективне засвоєння учнями наявної навчальної інформації (теорія осмисленого навчання Д.Аусюбля), інші — наголошують на необхідності підведення учнів до самостійного отримання інформації шляхом пошукової діяльності (теорія навчання шляхом відкриттів Дж. Брунера).

Серед здобутків представників когнітивного підходу багато цікавих і важливих положень з управління своєю пізнавальною діяльністю, що знайшли своє відображення в темі «Психічні процеси», викладеної вище. У цілому значення когнітивного підходу в навчанні також дуже велике, оскільки відповідні теорії містять рекомендації як для викладача, так і для учня стосовно правильної побудови процесу роботи з інформацією, формування ефективних пізнавальних стратегій, використання творчих, дослідницьких методів навчання.

Певним компромісом між теоріями бігевіоризму й когнітивізму є *теорія соціального наuczіння* американського вченого Альберта Бандури. На відміну від бігевіористів, які пояснюють будь-яку поведінку людей реакцією на зовнішнє середовище, А.Бандура визнає здатність людини до саморегуляції своїх вчин-

ків. Кожна людина в ході свого безпосереднього досвіду чи спостереження за іншими набуває певних стандартів поведінки, що стає базою для її самооцінки. Коли дії людини в певній ситуації відповідають або перевищують ці стандарти, вона оцінює себе й ефективність своєї діяльності позитивно, коли не дотягують до стандартів — негативно.

Наприклад, кожному викладачу відома така закономірність: навіть при наданні студентам чітких завдань для самостійної роботи, усіх необхідних інструкцій і пояснень, обов'язково знайдеться кілька студентів, які цю роботу не виконають вчасно.

А. Бандура вважає таке внутрішнє підкріплення навіть ефективнішим за зовнішнє. Зовнішнє ж підкріплення в деяких випадках може навіть знижувати мотивацію до заняття цією діяльністю. Така ідея показує важливість мотивації в процесі навчання, тобто формування й актуалізації внутрішніх спонук учня.

Гуманістичний підхід. Гуманістична психологія — це напрям психології, що займається вивченням процесу формування власного «Я» людини, розглядає її як унікальну істоту, що вимагає особливих умов для свого розвитку й реалізації. Положення гуманістичної психології знайшли своє відображення і в педагогіці. Найбільш відомою гуманістичною теорією є теорія американського дослідника К.Роджерса. Окреслимо основні положення цієї теорії, важливі та для сучасної психології, і для педагогіки:

- кожна людина має свій власний, неповторний, феноменологічний внутрішній світ, що є наслідком специфічного відображення світу зовнішнього, наділення його особистим змістом;
- кожна людина є індивідуальністю та потребує індивідуального ставлення;
- в основі людського життя — самоактуалізація, розвиток свого власного потенціалу (самоактуалізуватись — стати реальним і активним) як внутрішня, природна потреба, що спрямовує розвиток людини в бік здорового, компетентного й творчого функціонування;
- у результаті взаємодії із середовищем, іншими людьми створюється власне «Я» — уявлення про себе, а також особиста «Я-концепція» як уявлення про свій внутрішній світ і та своє місце в оточуючому світі;
- поведінка людини звичайно узгоджується з цією «Я-концепцією», визначається нею.

Концепція К. Роджерса була, у першу чергу, теоретичною. Разом з цим, практика освітньої діяльності в сучасних умовах пока-

зує значну ефективність реалізації зазначених положень у навчанні й вихованні учнів. Основною особливістю гуманістичного підходу в освіті є централізація на учні, якому надається набагато більше повноважень у визначенні змісту і способів навчання та виховання. Викладач за такого підходу має відрізнитись сенситивністю (чутливістю), емпатійністю (здатністю співчувати), відвертістю, здатністю сприймати своїх учнів такими, якими вони є, поважати їхні погляди й прагнення та визнавати їхнє право на самовизначення.

Дехто з теоретиків і практиків освіти протиставляє гуманістичний підхід іншим, у той час як останній може успішно поєднуватись з попередніми. Орієнтація на самоактуалізацію учня не означає заміни всіх навчальних предметів тільки пізнанням свого власного «Я» і розвитком своїх здібностей. Пріоритетною є необхідність підкорення навчального процесу інтересам справжнього суб'єкта навчальної діяльності — того, хто навчається. Разом з тим, реалізація гуманістичного підходу стає неможливою в масовій підготовці з переповненими навчальними класами, надмірним навантаженням учителів, в авторитарних, бюрократичних і чітко регламентованих системах освіти.

Разом з цим дотримання окремих принципів гуманістичного підходу цілком можливе за будь-яких умов навчання.

Наприклад, зазвичай ніхто не примушує викладача виказувати особисту перевагу над студентом, підкреслювати його більш низький соціальний статус, переважно карати, ніж заохочувати, позбавляти права на виправлення оцінки тощо. Чуйність і доброзичливість у ставленні до студентів характеризує далеко не всіх викладачів, які своєю суворістю прагнуть примусити студента краще навчатись.

Утілення гуманістично спрямованого підходу відбувається в різноманітних формах індивідуального та диференційованого навчання, навчання на основі співробітництва. Детальніше про це розповідатиметься при розгляді конкретних навчальних технологій.

Теорії розвиваючого навчання

Серед найвідоміших вітчизняних теорій навчання й виховання можна виділити насамперед *теорію розвиваючого навчання Л.С.Виготського*.

Будь-яке навчання є шляхом розвитку особистості. Однак, за деяких умов навчання, коли цей розвиток починає здійснюватись

особливо інтенсивно, таке навчання називається **розвиваючим**. Відповідно до концепції Л. С. Виготського, розвиток людини в навчанні можна поділити на 4 стадії (рівні):

— Рівень вихідного (початкового) розвитку — рівень, з яким учень підходить до навчання (знання, вміння, поняття, методи та засоби, якими учень користується самостійно й правильно ще до початку навчання). Зміст і методика навчання повинні бути адаптовані до початкового рівня.

— Рівень актуального розвитку визначається тим, що учень вчиться робити самостійно в процесі навчання (наприклад, вирішувати завдання, відповідати на тестові питання). Цей рівень є звичайно предметом оцінювання на підсумкових екзаменах та інших контрольних заходах (модульний, проміжний контроль).

✓ Рівень найближчого розвитку визначається тим, що учень навчається робити під керівництвом вчителя, а також у спільній діяльності з одногрупниками.

✓ Рівень потенційного розвитку визначається завданнями, які учень ще не в змозі вирішити ані самостійно, ані під керівництвом учителя.

Розвиваюче навчання орієнтується не на актуальний розвиток дитини, а на зону найближчого розвитку дитини, перетворюючи її на актуальний розвиток. Тим самим навчання йде попереду, дещо випереджає розвиток.

Теорія Л. С. Виготського зумовила появу багатьох більш конкретних теорій та концепцій. Усі концепції розвиваючого навчання можна поділити на дві категорії: орієнтовані на психічний розвиток учня й орієнтовані на особистісний розвиток.

Серед теорій, орієнтованих на психічний розвиток учня, виділяються:

• **теорія Л. В. Занкова** (кін. 50-х рр.) — розробка загальної дидактичної системи розвиваючого навчання молодших школярів (навчання на високому рівні складності, швидкий темп у вивченні програмного матеріалу, провідна роль теоретичних знань, усвідомлення школярами процесу навчання, цілеспрямована та систематична робота з розвитку всіх учнів, у тому числі і слабких);

• **теорія З. І. Калмикової** — розвиваюче навчання з орієнтацією на формування творчого мислення (проблемність навчання, індивідуалізація та диференціація навчання, гармонійний розвиток мислення, формування прийомів розумової діяльності, спеціальна організація запам'ятовування);

• **теорія Є. М. Кабанової-Меллер** — самоуправління учнів навчальною діяльністю, формування в учнів операцій мислення (прийомів навчальної роботи).

Теорії, орієнтовані на особистісний розвиток учнів:

• **теорія Г. А. Цукерман** — навчання учнів навичкам навчального співробітництва (забезпечення душевного здоров'я та емоційного благополуччя школярів, навчання вмінню самостійно вчитись, розвиток інтелектуальних здібностей дитини, виховання навичок спілкування та співробітництва).

• **теорія В. В. Давидова — Д. Б. Ельконіна** — формування навчальної діяльності та її суб'єктів у процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою виконання аналізу, планування та рефлексії (формування в школярів теоретичної свідомості й мислення, засвоєння теоретичних знань за допомогою оволодіння системою дій, систематичного вирішення завдань, аналіз і рефлексія учнем своїх дій, перехід від спільної до індивідуальної діяльності та становлення індивідуального суб'єкта навчання, розвиток творчості учнів);

• **теорія С. А. Смирнова** — методика спільної творчості (ставлення до дитини як до суб'єкта будь-якого виду діяльності, формування особистісного (суб'єкт-суб'єктного) стилю взаємовідносин учня з однолітками й педагогами, організація активної взаємодії з однолітками та утворення ситуацій взаємозбагачення, включення учнів у творчу діяльність і розвиток на базі навчального матеріалу їхніх творчих здібностей, створення в класі позитивного емоційного фону навчання, атмосфери емоційного піднесення та відчуття успіху, побудова навчання з опорою на ігрові форми;

• **теорія І. С. Якиманської** — індивідуально значущої діяльності учня, в якій реалізується його індивідуальний досвід (свобода вибору учнями змісту навчання та навчальних завдань, вияв ставлення учнів до навчання, спрямованість вчителя на навчальні можливості кожного учня, побудова уроку, спрямованого на створення умов самореалізації, самостійності кожного учня, розкриття й максимальне використання суб'єктивного досвіду дитини);

• **теорія В. В. Сурикова** — дидактична модель особистісно орієнтованої освіти — створення умов для повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу (застосування спеціально створених особистісно орієнтованих ситуацій — навчальних, пізнавальних, життєвих) та інші.

Усі ці теорії є прикладами інтеграції бігевіористського, когнітивного та гуманістичного підходів до навчально-виховної діяльності.

Надалі ми розглянемо докладніше процес навчання, його структуру та етапи реалізації, окреслимо закономірності та принципи його реалізації в сучасних умовах.

13.3. Навчальний процес та його структура

Характеристика процесу навчання

Навчання є цілеспрямованим процесом взаємодії педагогів і тих, хто навчається, у результаті якого здійснюється передача та засвоєння знань, навичок, умінь, формування світогляду, розвиток здібностей, закріплення навичок самоосвіти.

У процесі навчання відбувається не односторонній вплив викладача на тих, хто навчається, а взаємодія між цими суб'єктами діяльності, тому навчання має двосторонній характер і містить у собі два протилежні, але єдині, внутрішньо пов'язані моменти навчання — викладання та учіння.

Викладання — це впорядкована діяльність педагога з реалізації навчання (виконання освітніх завдань), забезпечення інформування, виховання, усвідомлення та практичного використання знань. Викладач може навчати безпосередньо або опосередковано — через систему завдань. Отже, викладання — це діяльність викладача (учителя), який повідомляє нові знання, організовує роботу тим, хто навчається на заняттях і в позааудиторний (позакласний) час, ставить перед ними відповідні пізнавальні, практичні, контрольні та інші завдання, які забезпечують засвоєння, застосування, самоперевірку та перевірку знань, умінь і навичок. Іншими словами, у процесі викладання здійснюється управління діяльністю учіння, виконуються такі функції, як цілепокладання (постановка цілей), планування, організація, стимулювання, контроль та аналіз результатів навчання (див. розділ «Управління та самоуправління навчанням»).

Учіння — це діяльність тих, хто навчається, яка включає систему пізнавальних дій, спрямованих на вирішення навчально-виховних завдань. Вона являє собою складний процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками і вимагає від тих, хто навчається (студентів, учнів) інтелектуальних, вольових та фізичних зусиль, що стимулюють їхній розвиток.

У процесі учіння, на основі пізнання, виконання вправ та набутого досвіду виникають нові, а також змінюються раніше набуті форми поведінки та діяльності. Залежно від *постановки ці-*

лей учіння може бути двох видів: перший — учіння, метою якого є безпосереднє оволодіння знаннями та уміннями, другий — оволодіння знаннями та уміннями через досягнення інших цілей, опосередковано через виконання інших видів діяльності (наприклад, трудової або ігрової). Залежно від *ролі викладача та місця, де відбувається учіння*, його можна розглядати як діяльність засвоєння знань і набуття навичок під керівництвом викладача, у тому числі й самостійна робота на заняттях, та учіння як самостійна робота з виконання завдань викладача, що виконується в бібліотеці, дома тощо.

Вибір і досягнення мети навчання залежить від виявлення та використання протиріч, які є **рушійними силами процесу* навчання (навчального процесу)**. Наявність цих протиріч сприяє вдосконаленню організації, форм, методів, засобів навчання, які застосовуються у викладанні, а також розвитку, збагаченню знань, умінь та навичок тих, хто навчається. Рушійними силами навчального процесу є такі його протиріччя між:

з одного боку		з іншого боку
постійно зростаючими вимогами суспільства до процесу навчання	↔	загальним станом навчального процесу, який потребує постійного вдосконалення
фронтальним викладом матеріалу	↔	індивідуальним характером засвоєння матеріалу
розумінням матеріалу педагогом	↔	розумінням матеріалу тими, хто навчається
досягнутим учнями рівнем знань, умінь і навичок	↔	знаннями, уміннями, навичками, які потрібні для вирішення поставлених перед ними завдань
теоретичними знаннями	↔	умінням використання знань на практиці
ускладненням вимог до тих, хто навчається	↔	рівнем відношення до навчання, мотивів, умінь, навичок здійснювати навчальну діяльність

Наприклад, у зв'язку з долученням України до Болонського процесу в нашій системі освіти загострилися ряд протиріч, зокрема між наявністю глибоких теоретичних знань у тих, хто навчається, і недостатнім

* Процес — від лат. *processus* — рух уперед, зміни.

умінням застосовувати їх на практиці, між існуючими в Україні формами й методами контролю та оцінювання знань, умінь, навичок, що були орієнтовані на кінцевий результат, та необхідністю використання таких форм і методів, що збільшать значення поточного контролю успішності. Вирішення цих протиріччя буде сприяти вдосконаленню навчального процесу та його результативності.

Названі протиріччя, що виникають у єдиному процесі спільної діяльності педагога та тих, хто навчається, створюють труднощі та проблеми, ставлять нові запитання та завдання, які вимагають вирішення в ході навчання, тому є поштовхом до пошуку розв'язання цих проблем, вирішення поставлених завдань. Мистецтво викладача (вчителя) полягає у своєчасному виявленні та використанні цих суперечностей для активізації пізнавальної діяльності студентів (учнів).

Досягнення мети процесу навчання реалізується через здійснення педагогічного (навчально-виховного) процесу, однією з головних частин якого він є. **Педагогічний процес** — це взаємодія вихователів і вихованців, в результаті якої передається досвід людства та відбуваються заплановані зміни в поведінці та діяльності людини. Інакше кажучи, педагогічний процес — це внутрішньо пов'язана сукупність багатьох процесів, суть яких полягає в тому, що соціальний досвід перетворюється в якості людини, яка формується [8, с. 277—283].

У педагогічному процесі поєднуються процеси виховання, навчання й розвитку, але він не являє собою їх механічне поєднання, а є новим якісним утворенням, яке підкоряється своїм закономірностям. Головними характеристиками цього процесу є цілісність і єдність. При цьому складність його розвитку полягає в єдності та самостійності, цілісності та співпорядкуванні навчання та виховання, наявності в них загального та збереженні специфічного.

Отже, обидва процеси (навчання й виховання) ведуть до головної мети — формування та розвитку особистості, але кожний з них сприяє її досягненню своїми специфічними засобами.

Головним завданням навчального процесу є передача та набуття знань, умінь, навичок.

Знання — це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Вони відображають зв'язок між пізнавальною та практичною діяльністю людини, виявляються в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях, законах щодо предметів і явищ, які засвоюються в результаті

сприйняття, аналітико-синтетичного мислення, запам'ятовування в практичній діяльності.

Значення знань для суспільства й окремої особистості надзвичайне: по-перше, знання є складовою світогляду людини, вони перетворюються на переконання, є одним з джерел нахилів і інтересів людини, тому визначають її ставлення до дійсності, її моральні цінності, вольові риси, характер. По-друге, знання виступають необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань, які реалізуються в діяльності, допомагають у керівництві практичними діями. По-третє, вони матеріалізуються в певні технічні пристрої та технологічні процеси, що сприяє науково-технічному прогресу суспільства. Важливими вимогами до знань є їхня повнота, систематичність, усвідомленість, осмисленість і дієвість. Знання, що передаються способом цілеспрямованого навчання, мають бути також суто науковими. Практичне використання знань сприяє формуванню умінь.

Уміння — це здатність людини результативно, з належною якістю та ефективно виконувати практичні та теоретичні дії на основі засвоєних знань (правил) та відповідному правильному використанні цього знання в процесі розв'язання певних завдань. Уміти — значить володіти способами (прийомами, діями) використання знань на практиці. Уміння є перехідним етапом між знаннями та навичками, що застосовуються у діяльності. При цьому уміння — це *готовність* до свідомих і точних дій, а навички — це *автоматизована* ланка цієї діяльності.

Таким чином, **навички** — це здатність особистості виконувати цілеспрямовані дії автоматично, без спеціально спрямованої на предмет дій уваги.

При наявності навичок діяльність людини відбувається швидше, продуктивніше. Відповідно до видів дії розрізняють і види навичок: розумові (мислення та пам'ять), сенсорні (сприйняття), рухові (психомоторні), вольові тощо.

Навички є уміннями, доведеними до автоматизму, високого ступеня досконалості. Вони виробляються та необхідні у всіх видах навчальної діяльності (навчальній, трудовій, ігровій тощо).

Навички в навчанні — це навчальні дії, які через багаторазове виконання набувають автоматичного характеру. Специфічним методом їх формування є вправи. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання, а при багаторазовому використанні умінь — формує навички.

У міру опанування учнями знаннями й уміннями автоматизовані елементи з'являються в їхній усній і письмовій мові, у розв'язуванні математичних задач, виконанні креслень, у користуваннями приладами, знаряддями праці тощо.

Наприклад, студент, опрацювавши підручник та прослухавши матеріал лекції, отримав *знання* щодо користування електронною поштою. Студент *знає* — отже, може вільно *відтворити* правила користування електронною поштою.

Після цього, за допомогою комп'ютера, той, хто навчається, намагається практично використати ці знання, правильно виконавши необхідні дії, щоб відправити повідомлення. При цьому він усвідомлює, обдумує кожний свій крок, кожну виконану операцію. У випадку виникнення будь-яких труднощів студент звертається до правил з метою контролю за виконанням дій або при перевірці допущених помилок. Якщо студент може правильно виконати всі необхідні дії відповідно до правил (знань) — він набув *уміння* користування електронною поштою. Важливою умовою становлення умінь є розуміння правила та зворотний зв'язок у процесі виконання дій.

У міру наступного багаторазового користування електронною поштою (тренування) студент відправляє повідомлення вже не задумуючись, без зіставлення із знаннями (за винятком випадку певних утруднень), цей процес уже протікає у формі автоматизованого регулювання й можна говорити про сформовані *навички*.

Закономірності, принципи та правила навчання

Навчання як процес передачі та засвоєння знань, умінь, навичок і розвитку особистості здійснюється відповідно до закономірностей, принципів, правил, які вивчалися, удосконалювалися, уточнювалися в процесі багатовікової історії педагогічної діяльності. Закономірності, закони та принципи є теоретичною основою, через принципи та правила теорія об'єднується з практикою, а правила є перехідною ланкою від теорії до практики навчання (рис. 44).

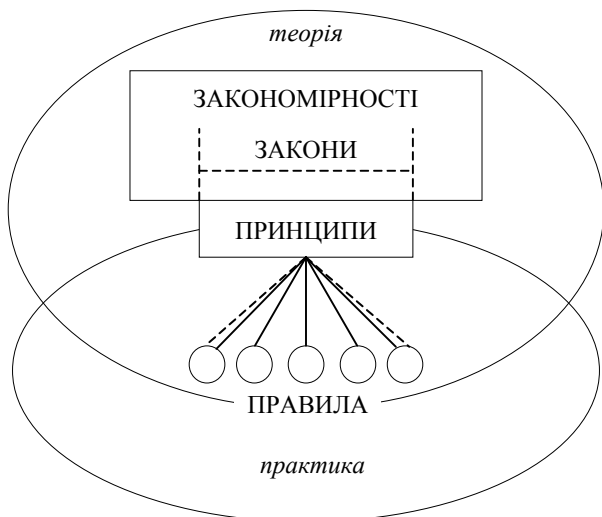


Рис. 44. Місце закономірностей, принципів та правил у теорії та практиці навчання

Закономірність навчання — це відображення об'єктивних суттєвих, необхідних, стійких та таких, що повторюються за певних обставин, взаємозв'язків між усіма елементами навчання — діяльністю педагога, діяльністю того, хто навчається, та змістом навчання.

Строго зафіксовані закономірності — закони. Закономірності визначаються як наукові закони, коли: 1) чітко зафіксовані об'єкти, між якими встановлюється зв'язок; 2) досліджені вид, форма та характер цього зв'язку; 3) встановлені межі дії зв'язків.

Закономірності навчання поділяють на об'єктивні та суб'єктивні, загальні та конкретні (ті, що поширюються на окремі компоненти навчального процесу), у широкому розумінні та специфічні тощо.

Наведемо деякі закономірності навчання, знання яких допоможе студенту більш свідомо реалізувати себе в процесі навчання.

Дидактичні та гносеологічні (пізнавальні) закономірності

1. *Результати навчання* (у певних межах) *прямо пропорційні*: а) тривалості навчання; б) усвідомленню цілей навчання; в) значущості для студента матеріалу; г) умінню студентом вчитися;

2. *Результати навчання* також залежать від: а)уміння включати новий матеріал у міжпредметні зв'язки з уже відомим матеріалом; б)способу розбиття матеріалу на частини, що мають бути засвоєні; в)регулярності та систематичності виконання завдань для самостійної роботи.

3. *Продуктивність засвоєння* заданого обсягу знань і умінь (у певних межах) *зворотно пропорційна*: а)кількості матеріалу, що вивчається, або обсягу дій, що вимагаються; б)складності навчального матеріалу або дій, що формуються.

4. *Продуктивність засвоєння* знань, умінь *прямо пропорційна* потребі вчитися.

5. *Продуктивність засвоєння* залежить від рівня проблемності навчання та інтенсивності включення студентів у розв'язання посильних і значущих для них навчальних проблем.

6. *Навчальний процес є більш ефективним* лише за умови активності студента: навчання способом виконання практичних дій у 6—7 разів продуктивніше навчання шляхом «слухання».

Психологічні закономірності

1. *Продуктивність навчання* (у певних межах) *прямо пропорційна*: а)інтересу до навчальної діяльності; б)рівню пізнавальної активності; в)кількості тренувальних вправ, г)інтенсивності тренування; д)навчальним можливостям; е)рівню та стійкості уваги; є)рівню розвитку пам'яті; ж)працездатності тих, хто навчається.

2. *Результати засвоєння конкретного навчального матеріалу* залежать від здатності до оволодіння конкретними знаннями, уміннями, від індивідуальних схильностей тих, хто навчається.

3. *Продуктивність діяльності* залежить від рівня сформованості вмінь її здійснювати.

4. *Навченість* *прямо пропорційна* навчованості.

5. *Продуктивність навчання, засвоєння, запам'ятовування матеріалу* залежить від: а)способу відтворення матеріалу (Е.Р.Хілгард); б)кількості повторень (фон Кубе); в)обсягу матеріалу (зворотно пропорційна залежність — Г. Еббінгауз); г)розподілу матеріалу, що заучується — розподілене ефективніше, ніж концентроване (І. Каїн, Р. Уіллі); д)новизни асоціації, що виникає в результаті навчання — попередня актуалізується краще, ніж нова такої ж сили (закон Йоста).

Соціологічні закономірності

1. *Продуктивність навчання* залежить від обсягу та інтенсивності пізнавальних контактів.

2. *Продуктивність навчання та розвиток індивіда залежить від зовнішнього середовища: а) розвитку оточення; б) рівня «інтелектуальності середовища»; в) інтенсивності взаємонавчання; г) рівня пізнавальної напруженості, що викликана змаганням; д) якості спілкування викладача та того, хто навчається.*

Кібернетичні закономірності

1. *Якість навчання залежить від: а) якості управління навчальним процесом (прямо пропорційна залежність); б) ефективності контролю, а частота контролю — від тривалості навчання.*

2. *Ефективність управління прямо пропорційна: а) кількості та якості скеровуючої інформації; б) станів і можливостей тих, хто сприймає та переробляє управлінські дії.*

3. *Ефективність навчання (в певних межах) прямо пропорційна частоті та обсягу зворотного зв'язку.*

4. *Продуктивність навчання підвищується, якщо модель дії («програма рухів»), яку треба виконати, та її результати («програма цілі») випереджують у мозку саму діяльність (П.К.Анохін).*

Організаційні закономірності

1. *Ефективність навчання залежить від його організації, яка має: а) розвивати потребу вчитися; б) формувати пізнавальні інтереси; в) приносити задоволення; г) стимулювати пізнавальну активність.*

2. *Результати навчання (у певних межах) прямо пропорційні: а) ставленню учнів до навчальної праці та своїх навчальних обов'язків, б) працездатності учнів.*

3. *Розумова працездатність тих, хто навчається, залежить від: стану здоров'я, режиму розумової діяльності, статі, віку, часу року, дня тижня, часу доби (М. І. Антропова).*

4. *Розумова втома приводить до гальмування органів чуття: чотири години навчальних занять знижують поріг чутливості аналізатора більш, ніж у 2 рази (Вагер, Блажек).*

5. *Активність розумової праці тих, хто навчається, залежить від розкладу навчальних занять і місця в ньому уроків фізичного виховання та праці (М.І. Антропова та ін.).*

Способи використання законів і закономірностей відповідно до намічених цілей характеризують принципи. Вони є основоположними вимогами для організації навчального процесу.

Принципи навчання (дидактики) — це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчального процесу відповідно до загальних цілей і закономірностей.

Інакше кажучи, дидактичні принципи — це основні положення, на які необхідно спиратися в навчанні та які творчо розвиваються в процесі діяльності.

Із принципів витікають правила навчання, які є засобом реалізації принципів [табл. 10].

Правила навчання — це керівні положення, що розкривають окремі сторони використання того чи іншого принципу навчання (конкретні вказівки педагогу, як потрібно поводитись у типовій педагогічній ситуації). У правилах закріплюється практичний досвід багатьох поколінь педагогів, у них зберігається наступність, затверджуються кращі традиції навчання, хоча інколи мають місце й неписані негативні правила, які важко викоринюються з практики навчання.

Структура процесу навчання — це його побудова як різновиду людської діяльності (рис. 45)

Навчальний, як і цілісний педагогічний, навчально-виховний, процес можна розділити на окремі, але пров'язані між собою, структурні компоненти, які Ю. К. Бабанський назвав **компонентами навчального процесу**.

Цільовий компонент навчального процесу охоплює різноманітність цілей і завдань педагогічної діяльності: від загальної мети — усестороннього й гармонійного розвитку особистості — до конкретних завдань формування її окремих якостей. У навчанні він реалізується за допомогою усвідомлення та постановленням викладачем *цілей і завдань* навчального предмета в цілому, а також його окремих тем.

Структура навчального процесу

Таблиця 10

ПРИНЦИПИ ТА ПРАВИЛА НАВЧАННЯ

Принципи навчання та їхня сутність	Деякі правила навчання / реалізація принципу
------------------------------------	--

1. Науковості	<p>1. Освіта спрямована на засвоєння наукових знань про об'єктивну реальність;</p> <p>2. У навчанні необхідно застосовувати методи, близькі до наукових, відповідних певній науці</p>	<p>Навчання повинне здійснюватися на основі:</p> <ul style="list-style-type: none"> — новітніх досягнень педагогіки, психології, методики, наукової організації педагогічної та навчальної праці; — розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, подій процесів, проникнення в їхню сутність; — ознайомлення з методами науки; — розкриття історії, її розвитку, внеску видатних учених; — розкриття спірних наукових проблем, їхнього змісту, перспективи вирішення, боротьби тенденцій; — застосування нової наукової термінології в єдності з науковими теоріями, законами; — висвітлення результатів нових досліджень, привчання слідувати за науковою інформацією
2. Свідомості й активності	<p>Сутність освіти у глибоких, самостійно осмислених знаннях, набутих високим рівнем активності— інтенсивного напруження власної розумової діяльності</p>	<p>Свідомість забезпечується:</p> <ul style="list-style-type: none"> — високим рівнем активності; — глибоким розумінням цілей і завдань, значення дисципліни для вирішення життєвих проблем і власних перспектив; — позитивною мотивацією навчання; — раціональними прийомами праці на заняттях; — використанням усіх видів і форм пізнавальної діяльності, поєднанням аналізу та синтезу, індукції з дедукцією, зіставлення з протиставленням, використанням аналогії; — застосуванням взаємонавчання та різних форм колективної роботи; — наявністю логічних зв'язків між засвоєними знаннями та тими, які потрібно засвоїти; — застосуванням проблемних ситуацій, наведенням прикладів, виділенням головного та другорядного; — привчанням до самостійності, творчого мислення тощо

<p>3. Систематичності й послідовності</p>	<p>Освіта передбачає систематичну передачу та набуття системи наукових, взаємопов'язаних знань у такій послідовності, що відповідає внутрішній логіці матеріалу та пізнавальним можливостям студентів (учнів)</p>	<p>Для забезпечення засвоєння знань необхідно:</p> <ul style="list-style-type: none"> — застосування та спільне створення планів, структурно-логічних схем, опорних конспектів, що допоможе учням засвоїти знання в системі; — формувати поняття про дисципліну, як про частину науки й показати учням її систему; — засвоєння системи знань, умінь, навичок з кожного розділу та всієї програми; — зміст навчального матеріалу розбивати на логічно завершені частини та послідовно їх реалізувати; — формування теоретичних знань здійснювати шляхом викладення матеріалу в такій послідовності: об'єкт та предмет, основи, інструментарій, наслідки, межі використання теорії; — упровадження логіки науки та історичного процесу її розвитку у свідомості учнів; — забезпечення наступності в змісті, методах між різними ступенями та рівнями освіти; — повторення та вдосконалення раніше засвоєного та вивченого на занятті матеріалу на всіх його етапах (на початку, в кінці, після кожної логічно закінченої частини навчання); — створення умов, коли «сьогоднішнє закріплює вчорашнє та прокладає дорогу в завтрашнє» (Я. А. Коменський); — поступове ускладнення матеріалу та завдань для самостійної роботи; — ознайомлення учнів з перспективами навчання; — проведення в кінці курсу, розділу занять узагальнення та систематизації знань; — систематичний аналіз і самоаналіз учнів помилок, допущених у ході засвоєння матеріалу; — навчання учнів систематично та цілеспрямовано спостерігати й бачити суттєве в явищах, предметах, людських стосунках
---	---	---

4.Емоційності	Створення умов для виникнення таких емоційних станів, що сприяють успішному за-своєнню знань	Формування позитивного ставлення та настрою здійснюється в процесі вивчення матеріалу (досягнення афективних цілей) через: — урахування емоційних станів, почуттів тих, хто навчається; — жвавий, образний виклад; — оптимізм і логічність подання інформації; — використання цікавих прикладів, зв'язок із життям; — застосування наочності й комп'ютерної техніки; — задоволення пізнавальних потреб учнів (студентів); — отримання в результаті навчання почуття виконаного обов'язку; — мова, зовнішній вигляд викладача; — позитивне ставлення викладача до тих, хто навчається, взаємоповага
---------------	--	---

Продовження табл. 10

Принципи навчання та їхня сутність	Деякі правила навчання / реалізація принципу
------------------------------------	--

<p style="text-align: center;">5.Доступності</p>	<p>Зміст, форми, методи навчання мають бути відповідними обсягу знань, умінь, навичок, способів мислення, що є в арсеналі тих, хто навчається</p>	<p>Викладання має здійснюватися:</p> <ul style="list-style-type: none"> — від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від простого до складного (Я. А. Коменський); — відповідно віку та здатності сприймати інформацію тими, хто навчається; — з урахуванням віку, але так, щоб зміст і способи навчання дещо випереджували розвиток учнів; — з опорою на життєвий досвід, рівень підготовленості до вивчення предмета, інтереси, особливості розвитку; — в оптимальному темпі, але з певною мірою напруженості — не затримувати сильних і розвивати слабких; — із застосуванням аналогії, порівняння, протиставлення, зіставлення з протилежним або протирічним; — з використання новітніх досягнень педагогіки та психології: конкретні знання, уміння формувати за допомогою маленьких кроків, узагальнення — за допомогою збільшених кроків; — на основі логічного зв'язку з тим, що було вивчено раніше; — з ілюструванням прикладів — виявлення загальних закономірностей розвитку науки й суспільства та фундаментальних законів природи у відповідній навчальній дисципліні; — доступно, емоційно, переконливо через чітке, однозначне формулювання понять, запобігання монотонності, використання образів, яскравих фактів, прикладів із життя, літератури; — оптимально вибираючи, що потрібно пояснювати, а що учні опанують самостійно; — вводячі нові приклади, факти, поняття лише після засвоєння головного; — використовуючи управління пізнавальною діяльністю учнів, створюючи умови для самостійного добування, осмислення та засвоєння знань (допомагати, направляти, незрозуміле розкрити через зрозуміле, дати кінчик нитки для самостійного аналізу, підбадьорити): поганий учитель повідомляє істину, залишаючи її незрозумілою, хороший — вчить її знаходити, роблячи доступним процес знаходження; — з урахуванням працездатності, розвиваючи та тренуючи її, привчаючи до тривалої та інтенсивної мислительної діяльності — підвищення працездатності знижує бар'єр доступності навчання
--	---	--

<p>6. Індивідуального підходу до тих, хто навчається</p>	<p>В умовах колективної навчальної роботи кожен учень (студент) повинен реалізувати власні можливості для досягнення цілей навчання</p>	<p>Основні правила: 1) створення умов, що враховують такі особливості кожного учня: — індивідуальні здібності, різницю протікання психічних процесів; — рівень розумового розвитку; — знання, уміння, досвід, інтереси; — пізнавальну та практичну самостійність; — наполегливість, працездатність; 2) надання допомоги, організація індивідуальної роботи з тими, хто її потребує</p>
--	---	---

<p>7. Зв'язку теорії з практикою (життям)</p>	<p>Ефективність навчання може бути спрямована, забезпечена, перевірена та підтверджена об'єктивними зв'язками між теорією й практикою, наукою та виробництвом</p>	<p>У процесі навчання необхідно забезпечити</p> <p>1) зв'язок «знання ↔ життя»:</p> <ul style="list-style-type: none"> — розуміння та відчуття того, що навчання є життєвою необхідністю; — пояснення значення конкретної навчальної роботи для життя; — використання зв'язку навчання з життям як стимулу до самоосвіти; — зв'язок навчання з перспективними планами народного господарства, села, міста, області, країни тощо; <p>2) зв'язок «теорія ↔ практика»:</p> <ul style="list-style-type: none"> — наведення прикладів, як наука розвивається під впливом практичних потреб, ролі наукових знань у процесі полегшення праці; — ознайомлення з новими сучасними технологіями, прогресивними методами праці, новими виробничими відносинами; — використання знань на практиці — навколишнє середовище є не лише джерело знань, а й сфера практичного використання; — застосування в різних поєднаннях цікавих для учнів (студентів) практичних, проблемно-пошукових та дослідницьких завдань; — поєднання розумової діяльності з практичною, в процесі якої засвоюється 80—85 % знань; <p>3) зв'язок «школа, предмет ↔ виробництво»:</p> <ul style="list-style-type: none"> — спілкування тих, хто навчається з виробничиками в процесі навчально-виховної роботи; — створення та розв'язання завдань і вправ на основі виробничих досягнень, аналіз і перевірка роботи виробничиків; <p>4) зв'язок «навчання ↔ розвиток особистості того, хто навчається»:</p> <ul style="list-style-type: none"> — виховання позитивного, усвідомленого, відповідального відношення до суспільно корисної праці; — використання матеріалів та прикладів суспільно корисної праці, роботи таборів праці та відпочинку тощо; — підпорядкування суспільно корисної праці навчальним і виховним цілям; — упровадження в навчальний процес та навчання НОТ (наукової організації праці); — розвиток, закріплення, перенесення успіхів учнів з одного виду діяльності на інший: через епізодичний — до постійних досягнень; — виховання спрямованості до постійного покращення власних результатів, розвитку змагальності; — створення умов для виявлення раціоналізаторських здібностей (удосконалити, покращити, змінити); — виховання прагнення до самовдосконалення через розвиток вимогливості, критичного аналізу власних вчинків та результатів праці
---	---	---

Закінчення табл. 10

Принципи навчання та їхня сутність	Деякі правила навчання / реалізація принципу
------------------------------------	--

Усе, що вивчається ти-ми, хто навчається, має бути ґрунтовно, усебічно засвоєне та за-пам'ятовува- тись надов-го завдяки розумінню, осмисленню, розкриттю суттєвих зв'язків між предметами та явищами об'єктивного світу

Навчання має ґрунтуватися на правилах:
 — *застосування та інтенсифікація як довільного, так і мимовільного запам'ятовування* через: 1)емоційний виклад матеріалу, захоплюючі «вдихлення», «домашні заготовки», експромти, при-тчи, легенди, байки, жарти тощо; 2)надання не-прямих завдань; 3)сформованість і підтримку зацікавленості й позитивного ставлення до матеріа-лу; 4)застосування наочних посібників, технічних за-собів, дидактичних ігор, навчальних дискусій, пробле-мно-пошукового навчання;
 — *мислення є більш важливим у навчанні, ніж пам'ять*, тому: 1)не перевантажувати пам'ять за рахунок мислення; 2)не заучувати матеріал допо-міжного характеру (використовувати словники, довідники тощо); 3)не заучувати того, що учень (студент) може доповнити сам (обсяг того, що за-пам'ятовується, має бути незначним);
 — *розвиток пам'яті тих, хто навчається, та на-вчання їх застосувати різні мнемотехнічні прийо-ми запам'ятовування*, що полегшують за-пам'ятовування;
 — *грамотне застосування найважливішої форми зміцнення знань — повторення*: 1)враховувати психологічні закономірності забування — найінтен-сивніше забування відбувається одразу після на-вчання, тому більшість повторень необхідно здій-снювати зразу після ознайомлення з новим матеріалом, потім їхня кількість зменшується, але не зникає повністю; 2)у процесі повторення та за-кріплення активізувати не лише пам'ять, але й ми-слення та почуття тих, хто навчається; 3)схема по-вторення має відрізнятися від схеми вивчення матеріалу, його розгляд з різних боків і поглядів;
 — *слідкувати за ефективністю навчання через використання різних діагностичних способів*: 1)науково обґрунтованих засобів, видів та методів контролю; 2)контроль внутрішніх факторів: розсі-янність, заняття сторонньою діяльністю, пропуск занять, бездіяльність, лень тощо; 3)контроль зов-нішніх факторів: запізнення, порушення дисциплі-ни тощо; 4)навчання учнів самоконтролю та само-спостереженню;
 — *у процесі навчання*: 1)використовувати оптима-льний темпоритм навчання, враховуючи можливості учня та запобігаючи прояви ліні та роботи не в по-вну силу; 2)подавати знання у вигляді цілісних структур, складові яких (інформація, знання, по-ложення тощо) логічно пов'язані між собою; 3)запобігати штучної інтенсифікації навчання, виявляючи та долаючи причини зни-ження його темпу (наприклад, падіння інтересу чи втомленість); 4)запобігати одноманітним

		<p>і легких видів роботи, давати завдання, що вимагають розмірковування, пошуку раціонального рішення, перевірки результатів шляхом зіставлення з даними умовами; 5) зв'язувати новий матеріал з тим, що пройшли раніше; 6) створювати умови та направляти процеси само- та взаємонавчання; 7) вказувати чіткі цілі, очікувані результати, вимоги, шляхи виконання завдань, проводити пробні вправи тощо</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">9. Наочності</p>	<p>Ефективність навчання можна підвищити, створюючи умови для чуттєвого сприйняття матеріалу через включення у володіння знаннями різних органів чуття, розумно поєднуючи засоби наочності зі словом</p>	<p>Найважливіші правила реалізації принципу:</p> <ul style="list-style-type: none"> — навчання будувати не на абстрактних словах, а на конкретних образах, які безпосередньо сприймаються, та фактах; — усе, що можливо, необхідно представити для сприйняття відчуттями: видиме — для сприйняття зором, чутне — слухом, те, що підлягає смаку — смаком, доступне для дотику — шляхом дотику («золоте правило», Я.А.Коменський); — використовувати наочність для: 1) ілюстрації; 2) як джерело знань для створення проблемних ситуацій; 3) для організації ефективної пошукової та дослідницької роботи; — використання наочних засобів має відбуватися в порядку: розгляд у цілому → розгляд головного та другорядного → розгляд у цілому; — наочні посібники сприяють найбільш виразній та правильній уяві про явища та предмети, які вивчаються; — спостереження мають бути систематизовані та відображати причинно-наслідкові зв'язки між явищами; — найкращим є навчальний посібник, виготовлений самим учнем; — навчальні посібники (навчальне телебачення, відеозапис, кодослайди, полісканна проекція тощо) використовуються на основі наукового підходу, досконалого володіння технічними засобами та методикою їх використання; — використання наочних засобів повинно: 1) виховувати в учнів увагу, спостережливість, культуру мислення, конструктивну творчість, інтерес до учіння; 2) бути засобом зв'язку з життям; 3) активізувати чуттєвий досвід учнів, спиратися на раніше сформовані уявлення, конкретизувати та ілюструвати поняття, які вивчаються; — із збільшенням віку тих, хто навчається, наочність предметна має поступатися символічній, що адекватно відображає явище; — застосовуючи наочність як сильнодіючий засіб, необхідно її ретельно дозувати та планувати. Щоб не нашкодити (відвести від головної цілі навчання, загальмувати розвиток абстрактного мислення, розуміння сутності та загальних закономірностей) не можна: 1) обмежуватися наочністю, вона не мета, а засіб навчання та розвитку мислення тих, хто навчається; 2) використовувати неуміло та неуважно; — кількість наочних посібників має бути оптимальною — велика кількість наочності розсіює увагу, заважає сприйняттю головного
---	--	--

Змістовий компонент — відображає смисл, що вкладається як в загальну мету, так і в кожне конкретне завдання, що стоїть перед навчально-виховним процесом. Під час навчання він реалі-

зується через зміст навчання, який відображається в навчальних планах, навчальних програмах і підручниках.

Операційно-діяльнісний компонент — це взаємодія педагогів і вихованців, їх співробітництво, організація та управління процесом, без яких не може бути досягнуто кінцевий результат. Елементами операційно-діялісного компонента навчального процесу є *форми, методи та засоби* навчання.

Стимулюючо-мотиваційна складова забезпечує спонукання тих, хто навчається, до виконання завдань, розвиток їх зацікавленості, інтересу, потреб, мотивів у активному здійсненні навчально-пізнавальної діяльності. Головний елемент цього компонента — мотивація.

Контрольно-регулюючий компонент включає *контроль* викладача за ходом учіння та *самоконтроль* тих, хто навчається, за результатами власних дій у процесі навчання. Вирішальне значення в його реалізації має *зворотний зв'язок*, який дає можливість внести корективи в навчальний процес та регулювати його хід.

Оцінно-результативний (результативний) — відображає ефективність протікання педагогічного процесу, характеризує отримані результати в досягненні мети. У навчанні — це оцінка, самооцінка знань, умінь тих, хто навчається, відповідності їх поставленим цілям.

Усі зазначені компоненти й елементи пов'язані та взаємозалежні. Між ними існують різноманітні зв'язки, які мають вплив на протікання процесу навчання.

Наприклад, для стимулювання використовують оперативний педагогічний контроль, процес якого повинен мати загальну мету та спрямованість. Без цього він буде тільки гальмувати досягнення мети навчання. Такий вид контролю — один з видів зворотного зв'язку. Особливе значення мають комунікативні, інформаційні, емоційно-вольові зв'язки. Сьогодні досліджуються також зв'язки управління й самоуправління, регуляції та саморегуляції, генетичні зв'язки (виявлення історичних тенденцій, традицій у навчанні й вихованні, що забезпечують наступність при проектуванні та здійсненні нових педагогічних процесів).

Процес навчання має такі три **етапи** його реалізації:

1) **підготовчий** — створення відповідних умов, цілепокладання (постановка та роз'яснення цілей і завдань майбутньої діяльності);

2) **основний** — взаємодія педагогів і тих, хто навчається; використання форм, методів, засобів і форм; використання стиму-

лювання діяльності учнів; забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами;

3) *завершальний* — контроль і на основі контролю, аналіз досягнутих результатів.

Педагогічний процес, і зокрема навчальний, має циклічний характер — аналіз результату досягнення поставлених цілей є основою для проектування нових завдань і нового циклу для їх реалізації. Тому визначальну роль у навчально-виховному процесі взагалі та процесі навчання зокрема відіграє зворотний зв'язок, що виявляється в процесі взаємодії викладачів та тих, хто навчається.

У системі «педагог ↔ той, хто навчається» **зворотний зв'язок**:

1) є своєрідним засобом: виявлення рівня пізнавальної активності учнів (студентів), яка спрямовується викладачем, та ходу й результату засвоєння знань, умінь навичок ними за допомогою: а) перевірки знань, умінь, навичок, б) контролю, що дає можливість констатувати результати навчання, в) оцінювання як формалізації результатів та г) накопичення статистичних даних для подальшого аналізу й висновків (діагностична функція);

2) дає можливість проаналізувати наявність синхронності процесів пред'явлення навчальної інформації, про успішність просування, динаміку, тенденції розвитку та досягнення поставлених цілей навчального процесу (аналітична функція);

3) на основі цього аналізу створює умови для здійснення корекції (оперативно та в цілому) організації, методики, змісту діяльності викладача (корегувальна функція), своєчасно вжити заходів щодо спрямування пізнавальної діяльності тих, хто навчається для запобігання їх неуспішності (управлінська функція).

4) викликає інтерес, внутрішню потребу та є зовнішнім поштовхом до активного здійснення навчально-пізнавальної діяльності (мотиваційна та стимулювальна функції).

5) сприяє вдосконаленню, закріпленню, повторенню, більш глибокому засвоєнню знань (навчальна функція);

6) дисциплінує, привчає до систематичної роботи, сприяє формуванню активності та самостійності як рис особистості того, хто навчається;

7) навчає учнів і студентів коментувати та аргументувати свою позицію, робити висновки, узагальнення, застосовувати знання в нових ситуаціях, активізує мислення, увагу, пам'ять, спрямовує на поглиблення знань та закріплення професійних умінь (розвиваюча функція).

Зворотний зв'язок розглядається на двох рівнях:

— *мікрорівень (тактичний)* — відбувається, перш за все, під час поточного контролю, коли викладач аналізує виконання учнями домашніх завдань, опитує з метою виявлення готовності до занять і виконання поточних завдань, оцінювання або надання коментарів, проводить міні-контрольні роботи, спонукає учнів задавати питання тощо;

— *макрорівень (стратегічний)* — аналіз результатів семестрових, річних контрольних і перевірочних робіт, заліків, екзаменів тощо.

Інформацію про хід процесу засвоєння знань має отримувати та застосовувати не лише педагог, а й той, хто навчається, тому розрізняють *внутрішній* (інформація отримує учень) та *зовнішній* (інформацію отримує викладач) зворотний зв'язок. Внутрішній зворотний зв'язок забезпечується як викладачем, так і самим учнем у вигляді самоконтролю.

У процесі організації навчально-пізнавальної діяльності, реалізуючи організаційно-діяльнісний компонент навчання на основному етапі педагогічного процесу, викладачі покликані створити умови та здійснювати власну викладацьку діяльність з урахуванням того, як відбувається засвоєння¹ знань тими, хто навчається.

Під **засвоєнням знань у процесі навчання** слід розуміти закінчений акт пізнавальної діяльності тих, хто навчається, результат учіння. Це складна інтелектуальна діяльність людини, що включає всі пізнавальні процеси (сенсорно-перцептивні, мислення), за допомогою яких забезпечуються приймання сприйнятого, змістовна обробка та збереження матеріалу. Завдяки цій розумовій роботі знання студента стають його досягненням.

Процес засвоєння може бути успішним лише в разі позитивного ставлення тих, хто навчається, до вивчення матеріалу. Він має свою власну структуру, що складається з 5 ланок (етапів засвоєння знань), які в навчально-виховному процесі виступають як основні перехідні стани того, хто навчається. Для досягнення мети навчання під керівництвом педагога учень (студент) має пройти всі ці етапи:

¹ **Засвоєння** — це основний шлях набуття індивідом соціально-історичного досвіду як сукупності знань, узагальнених способів дій (відповідно умінь і навичок), моральних норм та етичних правил життя. Таке засвоєння відбувається протягом усього життя людини в результаті спостереження, узагальнення, прийняття рішень та власних дій, незалежно від того чи воно відбувається стихійно чи в спеціальних умовах освітніх систем (Педагогічний словник — Гончаренко С.)

1. **Сприймання** — це відображення предметів і явищ навколишнього світу, що діють на органи чуття. Завдяки йому відбувається процес безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом. Сприймання розрізняють: *безпосереднє* — коли ті, хто навчається, у процесі спостереження предметів, явищ, експеримента, у результаті особистої практичної діяльності самостійно сприймають матеріал; *опосередковане* — здійснюється при поясненні викладачем матеріалу, у процесі бесіди і т. ін.

Ефективність сприймання забезпечується створенням активно-позитивного настрою на навчання через формування психологічної готовності, потреби вивчення даного матеріалу та опору на попередній досвід.

2. **Осмислення й розуміння** — розкриття істотних ознак, якостей предметів, явищ і процесів і формулювання теоретичних понять, ідей, законів.

На цьому етапі відбувається розумове опрацювання сприйнятого шляхом активної участі операцій мислення як процесу активної переробки отриманого матеріалу (аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, виділення головного індукції, дедукції тощо), відшукуються зв'язки між новими діями, фактами чи явищами та тими, які були відображені й закріплені в пам'яті раніше. Результат осмислення — розуміння матеріалу, що вивчається та утворення понять.

3. **Узагальнення** — форма відображення загальних ознак дійсності, логічний процес переходу від одиночного до загального або від менш загального до більш загального знання. Процес узагальнення відбувається за допомогою абстрагування від специфічних та акцентування уваги на суттєвих загальних ознаках предметів і явищ, а також сприяє утворенню понять, суджень, теорій.

4. **Закріплення знань, умінь, навичок** — спеціальна робота педагога з реалізації дидактичного принципу міцності засвоєння тими, хто навчається, навчального матеріалу. Закріплення є необхідною складовою навчальних занять.

Для закріплення застосовують різні прийоми, методи та способи запам'ятовування), які залежать від характеру початкового засвоєння матеріалу, досвіду (знань, умінь, навичок, набутих раніше) тих, хто навчається, а також змісту матеріалу, його логічності, зрозумілості, наочності, обсягу, наявності смислових, асоціативних, структурних зв'язків тощо. Ефективність закріплення забезпечується цілеспрямованістю та вмотивованістю студента (учня), правильністю розподілення повторення в часі. Найбільш дієвий спосіб закріплення знань, умінь, навичок — їх застосування.

5. Застосування знань, вмінь і навичок на практиці — перехід у навчальній діяльності від абстрактного до конкретного.

Застосування знань у тому чи іншому вигляді відбувається в кожній ланці навчального процесу, визначається безпосередньо рівнем засвоєння знань і здійснюється в процесі самостійної роботи, на заняттях різних форм (урок, лекція, лабораторно-практичне тощо), у період навчальної практики (у майстернях, на виробництві тощо).

У кожній ланці робота спрямована на здійснення кінцевої дидактичної мети. Але кожна ланка виконує й свої специфічні завдання. Умовами досягнення цілей (проміжних і кінцевих) є відбір відповідного змісту пізнавальних завдань, методів та прийомів навчання, логіка вивчення матеріалу, матеріально-технічне оснащення навчального процесу тощо.

Незважаючи на те, що характер поділу навчального процесу на етапи є умовним, такий поділ дає можливість більш чітко уявити складну структуру цілісного процесу навчання, краще організувати вирішення дидактичних завдань на кожному етапі, де реалізуються специфічні функції (рис. 45).

Логіка навчального процесу. Основною закономірністю процесу навчання взагалі, та викладання зокрема, є логіка навчання.

Логіка навчального процесу — це послідовність етапів організованого викладачем засвоєння змісту навчання (освіти) (послідовність етапів діяльності навчання). Вона має відповідати таким вимогам, як розумність, правильність, внутрішня закономірність і передбачає забезпечення: 1) логіки навчального процесу в цілому (протягом усіх років навчання); 2) логіки циклу предметів на курсі (протягом окремого року навчання); 3) логіки навчального предмета (послідовність змісту предмета, порядок його вивчення в передбачених програмою зв'язків окремих частин і елементів).

Навчальний предмет повинен бути логічно сконструйованою системою знань, умінь, навичок, що підлягають вивченню, тому в кожній дисципліні вихідними є: логіка наукових понять, фактів, теорій відповідних наук.

Основою для реалізації логіки навчання є логічний підхід до розробки, наукове обґрунтування таких документів, які визначають зміст освіти. Наприклад, для вищого навчального закладу це навчальний план спеціальності в цілому; навчальний план спеціальності для курсу; програми та плани з дисциплін; послідовність викладання. Тому викладачі в процесі управління навчальним процесом повинні опиратися на науково обґрунтовані програми й плани з відповідних предметів, тем.

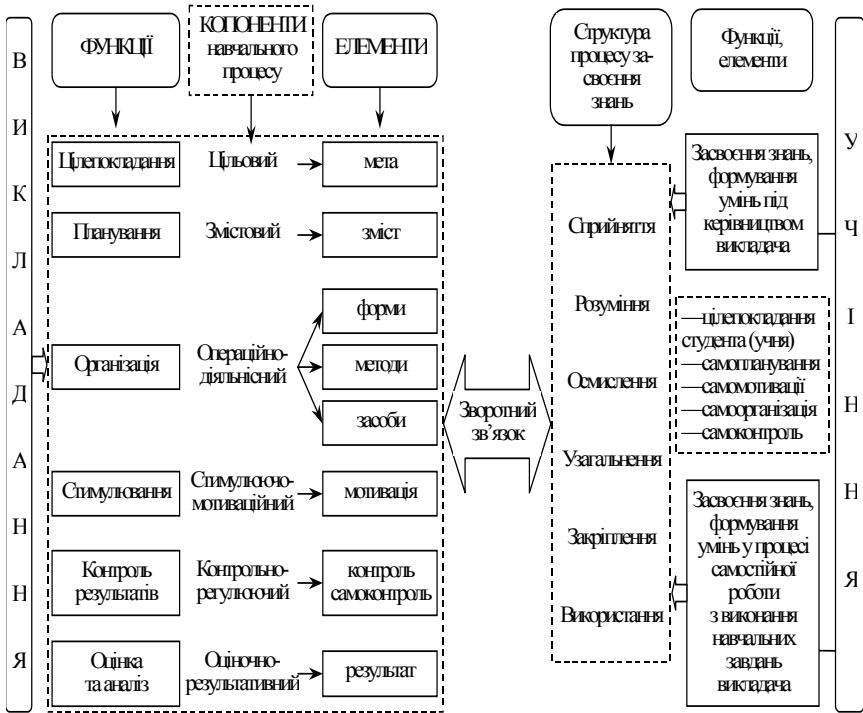


Рис. 45. Процес навчання та його структура

Тільки логічно побудований навчальний процес може сприяти успішному засвоєнню кожної теми, кожного предмета, якісного виконання навчального плану в цілому. Будь-яке порушення логіки породжує додаткові ускладнення у викладенні матеріалу викладачами й засвоєнню його учнями та студентами.

13.4. Технології навчання

Перш ніж перейти до розкриття окремих навчальних технологій, слід зупинитись на самому понятті. Ми будемо тлумачити *навчальну технологію* як чітко, послідовно, систематизовано побудований і відтворюваний процес навчання, що гарантовано зумовлює досягнення поставлених навчальних цілей. Це своєрід-

ний алгоритм дій, правильне виконання яких у заданій послідовності має привести до запланованих кінцевих результатів. Безумовними перевагами побудови навчання на технологічних принципах є досягнення структурної та змістовної цілісності всього навчального процесу; можливість повторення, відтворення гарних результатів в інших умовах, в іншому місці, при інших учнях і вчителях; висока стабільність успіхів і економічність.

Найчастіше на сьогодні виділяють такі технології навчальної діяльності: програмоване навчання, проблемне навчання, диференційоване навчання, модульне навчання, технологія групової взаємодії, навчальне проектування.

Програмоване навчання

Провідною ідеєю програмованого навчання є формування структури навчального матеріалу, його розподіл на певні елементи навчальної інформації. Ці елементи розміщуються в певній послідовності відповідно до логіки навчального матеріалу. Після засвоєння кожного змістового елемента відбувається перевірка якості засвоєння. У випадку незадовільного засвоєння учень має повернутись до вивчення цього змістового елемента, задовільного засвоєння — допускається до вивчення наступної порції інформації. Таким чином навчання відбувається поступово, крок за кроком.

Великі можливості для реалізації такої технології навчання надає комп'ютерна техніка.

Перевагами такої технології є змога реалізовувати навчання в оптимальному для учня темпі, відповідно до його можливостей та побажань, тобто надає великі можливості для індивідуалізації навчання.

Проблемне навчання. Проблемне навчання реалізується як процес постановки й вирішення конкретних проблем. Цьому передують виникнення певної проблемної ситуації. Під останнього розуміється така ситуація, коли той, хто навчається, стикається з деякими новими умовами та інформацією, в яких він не може прийняти рішення на основі вже наявних в нього знань і досвіду, тому він має здійснити дії з пошуку нової інформації та набуття нового досвіду.

Існують певні вимоги до навчальних проблем:

- їх вирішення учнями має бути максимально самостійним;
- навчальна проблема за змістом має відповідати тій навчальній інформації, що вивчається;

- проблема має бути достатньо актуальною, цікавою для учнів;
- вирішення проблеми не має бути надто легким і надто складним;
- в основі проблеми завжди лежить певна суперечність;
- формулювання проблеми повинна бути максимально чітким і зрозумілим;
- проблема не повинна мати однозначне вирішення.

Суперечності, що становлять основу тієї чи іншої проблеми, можуть бути такими: між відомим і невідомим, між формальними та істинними знаннями, між звичним і незвичайним розглядом предмета, між засвоєними знаннями та їх застосуванням у нових практичних умовах, між знаннями різних рівнів, між науковими знаннями й побутовими уявленнями, між теорією та практикою тощо.

Приклади навчальних проблем, що можуть бути поставлені при вивченні цієї теми. Суперечність між навчанням і вихованням, поєднання різних підходів у навчанні, можливості реалізації гуманістичного підходу в умовах авторитарної системи освіти тощо.

Вирішення проблеми охоплює декілька стадій:

- 1) виявлення проблеми (осмислення проблемної ситуації, розуміння поставленого завдання, формулювання проблеми);
- 2) висунення гіпотез вирішення проблеми, їх аналіз і вибір оптимальної;
- 3) доведення оптимальності обраної гіпотези;
 - аналіз отриманих результатів і шляхів їх досягнення.

Спочатку проблеми ставить перед учнями викладач. Надалі учні вчать шукати й формулювати їх самостійно.

Диференційоване навчання. Під диференційованим навчанням найчастіше розуміють таку організацію навчального процесу, що дає змогу кожному учневі розкрити свої потенціальні можливості. Реалізація диференційованого підходу можлива двома засобами: через зовнішній розподіл учнів вчителями (на «сильних» і «слабких», за певними здібностями тощо) або внутрішній, власний вибір учнів (за інтересами, бажаннями, схильностями).

Розподіл учнів за рівнем навчальних здібностей на сьогодні вважається педагогічно невиправданим. Експерименти з перерозподілу учнів у групах, коли з «сильних» учнів створювалися окремі класи, продемонстрували, що в «сильних класах» згодом знову ж такі виділилися «сильніші» і «слабші» учні. «Слабкий» же клас після виведення з нього «сильних» учнів часто стає ще

слабкішим через те, що в його учнів зникають приклади для наслідування в особі успішних однокласників.

Набагато продуктивнішим є поєднання учнів за їхніми інтересами та перевагами (наприклад, створення профільних класів, гуртків).

Однак диференціація в навчанні не обов'язково вимагає перегрупування учнів. Можливо при проведенні навчання в одній групі створювати умови для навчання різних учнів: пропонувати різноманітні завдання (прості та складні, алгоритмічні й творчі), використовувати різноманітні методи та форми організації навчання.

Модульне навчання. Поняття «модуль» в перекладі з латинської означає «міра». Часто його використовують для вказування окремої, відносно завершеної складової якогось пристрою, механізму. У навчанні поняття модуля може означати певну змістову одиницю інформації, а може характеризувати відносно завершений відрізок навчального процесу, що включає всі необхідні складові (ціль, зміст, метод, контроль). Модульне навчання здійснюється через послідовне вивчення окремих навчальних модулів.

Кожен модуль може реалізовувати певну функцію. Наприклад, початковий модуль при вивченні навчальної дисципліни можна назвати цільовим, спрямованим на осмислення учнями цілей вивчення дисципліни, другий модуль може бути присвячений вивченню основного теоретичного матеріалу на лекціях, його можна назвати змістовим, третій модуль може бути присвячений відпрацюванню вмінь і навичок на практичних заняттях і в процесі самостійної роботи, його можлива назва — операційно-діяльнісний, і, нарешті, останній модуль, присвячений перевірці результатів навчальної діяльності, можна назвати контрольно-оціночним.

Модулі можна виділити і за основними поняттями навчальної дисципліни, блоками взаємопов'язаних тем, предметами вивчення тощо.

Технологія модульного навчання на сьогодні визначається однією з найзручніших і найперспективніших у навчальному процесі. Виділяють такі принципи модульного навчання:

- функціональність виділення модулів (кожний з них має бути ґрунтовним, завершеним, присвяченим реалізації окремих навчальних цілей);

- взаємопов'язаність — дроблення навчального матеріалу не має порушувати його цілісність;

- динамічність — можливість гнучкого поєднання модулів, їх швидкої заміни в разі потреби;
- усвідомлена перспектива — учні мають бачити всю програму на початку вивчення дисципліни, усвідомлювати зв'язок між окремими модулями;
- різнобічність консультування — кожен модуль має містити повний блок допомоги учням у його вивченні, супроводжуватись необхідними навчально-методичними матеріалами, що надають учню певну свободу в його вивченні;
- паритетність — надання можливості взаємодії того, хто навчається, і того, хто навчає.

Реалізація модульного навчання часто супроводжується рейтинговим контролем, коли загальна оцінка за дисципліну складається з оцінок за вивчення окремих модулів.

Технологія групової взаємодії. Побудована на спільній навчальній діяльності тих, хто навчається. Найчастіше це робота в так званих «малих групах» (по 5—7 осіб), однак можливою є і спільна діяльність у парах, навчальній групі в цілому.

Значення спільної діяльності в початковому процесі дуже велике. Групова робота викликає позитивні емоції, додатково заохочує учнів до навчання, дозволяє розподіляти зусилля й досягати більш значних результатів, учить учнів співпрацювати, кооперуватись і розумно конкурувати між собою, сприяє більшій згуртованості навчальної групи й покращенню її соціально-психологічного клімату тощо.

Основними вимогами до організації навчання в спільній діяльності є:

- наявність єдиної цілі;
- спільна мотивація учасників;
- координація їхніх зусиль;
- розподіл обов'язків;
- спільний внесок у кінцевий результат і оцінка дій кожного;
- часова й просторова співприсутність учасників.

Основні етапи організації групової роботи:

- постановка цілей і завдань, мотивація учасників;
- розподіл за підгрупами й ролями, інструктаж;
- заходи з підвищення рівня взаємодопомоги учасників групи;
- виконання групових завдань і презентація результатів;
- обговорення та оцінка результатів, визначення переможців

тощо;

— завершальна рефлексія, підведення підсумків групової роботи.

Групова взаємодія може не з'являтися відразу. Навчання в малих групах вимагає поступового звикання до них учнів, засвоєння ними принципів і правил групової роботи.

Склад навчальних груп може бути постійним і змінним, групи можуть виконувати окремі частини загальної справи, змагатись у виконанні одного й того ж завдання, обмінюватись завданнями і т.д.

На груповій взаємодії побудовані більшість методів так звано-го «активного навчання», таких як ділові ігри, дискусії, кейси, методики «мозкового штурму» тощо. Цікавим і сучасним методом групової взаємодії є групове взаємонавчання, коли учні навчають один одного.

Навчальне проектування. Навчальне проектування називають ще навчанням через дію, або продуктивним. За суттю це спроба подолати основний недолік навчальної діяльності — її відірваність від реального життя, надуманість навчальних завдань, їх слабка практична значущість. Метод проектів, уперше запропонований У.Кілпатриком, є практичним утіленням прагматичного підходу до навчання (Дж. Дьюї), що орієнтується на вирішення конкретних, тісно пов'язаних з інтересами учнів завдань. Навчальне проектування — це організація навчання у формі активної пошукової діяльності, що спрямована на вирішення конкретної практичної проблеми (соціальної, побутової, виробничої). У процесі такої роботи учні націлені на кінцевий результат — отримання конкретного продукту — і навчаються опосередковано, значно збагачуючи свій досвід.

Проекти можуть бути індивідуальними, парними й груповими, присвяченими вирішенню дослідницьких, творчих і інформаційних завдань, короткостроковими й довгостроковими, такими, що здійснюються в межах окремої дисципліни, і міждисциплінарними.

Організація роботи над проектом залежить від його виду, але найчастіше охоплює такі етапи:

- пошук і визначення проблеми, що потрібно вирішити;
- організація творчих груп для роботи над проектом;
- планування роботи над проектом;
- пошук і збирання інформації;
- аналіз інформації;
- оформлення й представлення проекту;
- аналіз і оцінка результатів роботи над проектом.

Однак навчальне проектування має і певний недолік. Надмірне захоплення ним порушує один з основних принципів навчання — принцип систематичності. Учні отримують фрагментарні, випадкові знання, пов'язані з вирішенням окремих прикладних проблем. Тому технологію навчальних проектів слід використо-

увати доцільно, поряд з іншими технологіями. Найкорисніше, коли робота над проектом завершує певний цикл підготовки та служить певною мірою інтеграцією здобутих знань і вмій.

13.5. Особливості виховання в сучасних умовах

Цілі, завдання та цінності сучасного виховання

Раніше ми вже говорили про те, що виховання в сучасних умовах може розумітись як шлях здобуття освіти, що відбувається у формі спільної діяльності його суб'єктів і спрямований на розвиток таких особистісних властивостей: цінностей, морально-етичних норм, смаків, ставлень, правил поведінки тощо. Особливо важливим є розуміння спільності цієї діяльності, оскільки так само як вихователь впливає на свого вихованця, останній впливає і на свого вихователя, обидва вони діють для реалізації спільної мети: розвитку певних особистісних властивостей. Навчання й виховання — складові єдиного процесу цілеспрямованого, організованого розвитку особистості, набуття нею освіти. Їх розбіжність — лише в переважанні тих чи інших цілей: предметно-професійних (навчання) чи соціальних (виховання).

Таке розуміння виховання дозволяє по-новому поглянути на цілі й завдання виховання особистості в процесі її становлення. По-перше, виховання стає значущим аспектом освіти в будь-якому віці (традиційне розуміння виховання як зовнішнього впливу на особистість обмежує сферу його значущості лише дитячим віком). По-друге, людина у своєму вихованні не є пасивним сприймачем зовнішніх впливів. Вона є активним суб'єктом збагачення своєї культури, керує ціннісним розвитком, усвідомлює зовнішній вплив суспільства та відповідає на цей вплив. Причому роль цієї суб'єктності та зворотного впливу зростає зі збагаченням її досвіду. І врешті, сучасні навчання й виховання не можуть реалізовуватись окремо. У кожному навчанні є виховний аспект, а в кожному вихованні — навчальний. І якщо в молодшому віці більшу роль відіграють спеціальні виховні заходи, з віком виховання все більше інтегрується з навчанням через виділення та реалізацію в процесі вивчення якогось навчального предмета виховних цілей.

Ціль виховання також трансформується. Якщо раніше пріоритет надавався підготовці людини до життя в суспільстві, виконання певних соціальних ролей, то сьогодні все більшого значення набуває розвиток її сутнісних сил, самоактуалізація особистості. У зв'язку з цим **метою виховання** в сучасних умовах можна вважати забезпечення процесу культурного обміну між людиною та суспільством, унаслідок якого людина вчиться жити в соціумі, а соціум приймає людину як особистість і індивідуальність.

Сучасне виховання базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал. Цінності є основою цілей виховання. Конкретний зміст цінностей визначається історичними традиціями суспільства, тенденціями його розвитку. Однак існують і узагальнені підходи.

Наприклад, Омелян Вишневецький, професор Дрогобицького педінституту, запропонував «Кодекс цінностей»:

- абсолютні вічні цінності: добро, совість, правда, віра, надія, любов, доброта, чесність, справедливість, милосердя тощо;
- основні національні цінності: патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, почуття національної гідності, історична пам'ять, пошана до державних і національних символів, дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи тощо;
- основні громадські цінності: прагнення до соціальної гармонії та справедливості, захист індивідуальних прав і свобод, висока повага закону, право людини на життя, гідність, безпеку, рівні можливості, право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, право на самовираження, толерантне ставлення до чужих поглядів, які не суперечать загальноприйнятим нормам, тощо;
- цінності сімейного життя: вірність, довіра, піклування про дітей, піклування про батьків, старших у сім'ї, злагода між членами сім'ї, повага прав дитини і прав старших, здоровий спосіб життя, охорона традицій тощо;
- цінності особистого життя: орієнтація на пріоритет задоволення духовних потреб, внутрішня свобода, воля (самоконтроль, самодисципліна), мудрість, розум, здоровий глузд, лагідність, доброзичливість, оптимізм, гармонія душі та зовнішньої поведінки, творча активність, ініціативність, працьовитість, цілеспрямованість тощо.

Основою всіх цінностей є Абсолют Добра.

Завданнями виховання в сучасних умовах вважають:

- *формування ставлення людини до світу та самої себе* — сучасна людина має правильно усвідомлювати свої індивідуальні, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові та комунікативно-

поведінкові особливості, щоб мати можливість чітко уявити характер своїх стосунків із зовнішнім світом, суспільством і іншими людьми, зайняти відповідне своїм здібностям місце в суспільстві;

- *виховання всебічно й гармонійно розвиненої особистості*, що поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту та фізичну досконалість, раціонально проявляє свої моральні й психологічні якості, здатна вирішити будь-які проблеми та подолати різноманітні труднощі, що зустрічаються на її шляху;

- *виховання соціально-компетентної особистості* — формування людини, здатної до правильного розуміння та адекватної оцінки своїх зв'язків: характеру взаємодії з іншими людьми, що вміє будувати з ними добросердні й безконфліктні взаємовідносини, попереджати появи напруги та непорозуміння в суспільстві;

- *привертання до культури* — *виховання естетично й духовно досконалої людини*, розвиток у ній творчої індивідуальності;

- *виховання громадянської особистості* — формування в людині високих патріотичних почуттів і соціально значущих якостей, розвиток її як справжнього патріота свого народу та своєї країни, перетворення на активного супротивника соціально несправедливості;

- *виховання автономно-розвинутої особистості* — формування в людині здатності до позитивних самозмін і самовдосконалення в довкіллі;

- *розвиток самосвідомості особистості* й допомога їй у самовизначенні, самореалізації, самоствердженні — виховання усвідомлення людиною необхідності безперервного вдосконалення своїх індивідуально- і соціально-психологічних якостей, формування прагнення не зупинятись на досягнутому, знаходити форми й способи подальшого саморозвитку.

Зазначене дозволяє по-новому визначити і завдання виховання студентів у сучасній вищій школі.

За радянських часів проблемам виховання студентів приділялося набагато більше уваги. Існувала система виховної роботи ВНЗ, яка включала як діяльність адміністрації (головною ланкою був так званий інститут кураторства), так і самостійну виховну діяльність студентів. Зміна політичного режиму, ідеології нівелювала ідею формування людини радянського типу. І хоч у початковій і середній школі система виховання в цілому збереглася (трансформувалися лише її цілі), у вищій школі реалізація спеціальної виховної діяльності була визнана необов'язковою. Основний аргумент — достатня дорослість студентства для самостійного керування своїм вихованням.

Разом з цим на практиці це призвело до ряду негативних наслідків.

По-перше, обмеження цілей професійної підготовки лише навчальними — оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками. Саме на цьому акцентує увагу студентів більшість викладачів. Однак значущість виховання в процесі набуття певної професійної підготовки полягає в забезпеченні важливої її складової — формування досвіду емоційно-ціннісних ставлень особистості до її професійної діяльності. А такий досвід найчастіше більш важливий.

Уявіть собі льотчика, якому байдужа безпека його пасажирів; вчителя, котрий не любить своїх учнів; фізика, що проводить свої експерименти, не думаючи про їх наслідки тощо.

По-друге, процес виховання у вищій школі реалізується здебільшого стихійно. Студенти та викладачі часто недооцінюють ролі взаємних впливів для формування цієї складової освіченості.

Викладаючи той чи інший навчальний предмет, викладач обов'язково виказує і своє ставлення до цього предмета, відмічаючи свою згоду чи незгоду з певними положеннями, демонструє особисту зацікавленість чи байдужість. Тим самим він виховує аналогічне ставлення і в студента. Відомим є той факт, що улюбленим у студентів часто є саме той предмет, викладач якого сам полюбить сферу своєї діяльності і активно це демонструє.

Погоджуючись із думкою ряду сучасних авторів, вважаємо, що значущість виховання в сучасній вищій школі має знову бути визнаною. Однак змінитись має ставлення до цієї діяльності, розуміння ролі адміністрації, викладачів і студентів у реалізації її процесу.

В основне завдання ВНЗ у плані виховання має входити забезпечення умов для самостійного розвитку особистості студентів, реалізації їх сутнісних сил, максимально можливої самоактуалізації. Освіта має забезпечувати не стільки засвоєння спеціальних знань, скільки привертання людини до культури через демонстрацію її найкращих зразків в особі конкретних суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) та забезпечення належних умов їх функціонування. У свою чергу сучасному студенту не слід бути пасивним приймачем і виконавцем зовнішніх вимог, він має бути активним суб'єктом розвитку своїх цінностей, уподобань, смаків, норм поведінки й моральних принципів, не боятись формувати та висловлювати свій погляд на пе-

вні питання, відстоювати свою думку, демонструвати свої переконання у відповідь на дію свого оточення (друзів, батьків, викладачів та ін.).

Закономірності та принципи виховання. Процес виховання має свої *закономірності* — повторювальні, об'єктивно існуючі зв'язки у вихованні, реалізація яких сприяє ефективному розвитку особистості. Окреслимо найважливіші з них.

Доцільна організація виховання. Вище було сказано, що виховання — це завжди спільна діяльність його суб'єктів, які впливають один на одного та поперемінно стають вихователями та вихованцями. Чим доцільніше організована ця діяльність, тим розумніше будується взаємодія її суб'єктів, їх спілкування, тим ефективніше проходить виховний процес.

Активність та свідомість того, хто виховується. У процесі виховання відбуваються процеси обміну досвідом між суб'єктами виховної діяльності. Чим активнішою є людина, чим більшу свідомість, самостійність і цілеспрямованість вона проявляє, тим вища результативність виховного процесу.

Органічний зв'язок виховання із суспільними та індивідуальними потребами й умовами. В основі процесів виховання — суспільні та індивідуальні потреби його суб'єктів, процес взаємного пристосування для задоволення цих потреб. В основу сучасного виховання мають бути покладені ідеї гуманізму, що ґрунтуються на розвитку позитивних якостей людини, розкритті її найкращих сутнісних сил, урахування індивідуальних особливостей, потреб.

Взаємодія у виховному процесі всієї сукупності різноманітних чинників. На процес виховання особистості впливає ряд чинників і оточуючих умов, від яких значною мірою залежить результативність цього процесу. Найкраще, коли між цими чинниками й умовами є певна взаємодія, системність. Тоді виховання буде проходити найефективніше.

Цілісність розвитку особистості. Ми розвиваємось на різних вікових етапах як цілісна особистість, тому неможливо виховати тільки окремі якості без їхнього зв'язку з іншими особистісними властивостями.

Тривалість і безперервність процесу виховання, віддаленість і стрибкоподібність результатів. Процесові виховання властива певна віддаленість результатів, стрибкоподібність їх отримання (не можна побачити окремих короточасних змін, однак із часом вони стають дедалі помітнішими). Виховання — це процес довготривалий і безперервний.

Закономірності виховання диктують його **принципи** — керівні положення, що визначають вимоги до змісту, організації та методів виховного впливу. Педагоги виділяють такі принципи сучасного виховання: цілеспрямованість, поєднання педагогічного керівництва з ініціативністю та самодіяльністю учнів, повага до особистості вихованця, поєднана з вимогливістю до нього, опора на позитивне в людині, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, єдність, систематичність і послідовність вимог, єдність свідомості та поведінки, народність (єдність загальнолюдського й національного), природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація, демократизація, етнізація (причетність до народу) тощо.

Як додаткові принципи сучасного виховання можна розглядати також **принципи гуманістичної педагогіки**:

1. Особистість, людина ніколи не повинна виступати як засіб вирішення інших проблем, але завжди — як мета, як вища цінність.

2. Особистість як мета ніколи не має бути жорстким зразком, моделлю, що нав'язується особистості зовні. Ставити останню в центр системи освіти — означає турбуватись про створення умов для її вільного саморозвитку.

3. Основна жорстка вимога для реалізації такого саморозвитку — не обмежувати, не позбавляти права на вільний саморозвиток інших людей.

4. Завдання вихователя, педагога, викладача — максимально широко розкривати можливості вибору шляхів самореалізації, самоактуалізації особистості.

5. Педагогічний вплив на особистість має бути не директивним, прямим, а тільки побічним, тобто ті вибори, до яких педагог хоче схилити учня, мають надаватись у формі зразка для наслідування, здатного заражати, спонукати учня до прийняття тих чи інших цінностей. Однак остаточний вибір має залишатись за самою людиною.

6. Має бути забезпечене рівноправне, партнерське, взаємоповажливе ставлення педагога та учнів.

7. Бажане не тільки ділове, але й міжособистісне спілкування педагога з учнями.

8. Необхідно усувати умови, що потенційно можуть призвести до патологічного розвитку особистості того, хто навчається, надавати йому психологічну допомогу, у тому числі й у вирішенні особистих проблем.

Етапи, форми, методи та види виховання. Як і будь-яка інша діяльність, виховання завжди розгортається в певній динаміці,

складається з окремих важливих етапів. Вона може реалізовуватись через конкретні організаційні форми й методи виховної роботи (які часто переплітаються з навчальними).

Як *етапи виховання* часто розглядають послідовність формування емоційно-ціннісного досвіду особистості:

1. Формування позитивних мотивів у процесі усвідомлення мети діяльності, необхідності залучення до оволодіння загальнолюдськими цінностями.

2. Засвоєння соціального досвіду, знань, необхідних для оволодіння головними сферами життєдіяльності людини, усвідомлення цінностей загальнолюдської та національної культури (художніх, наукових, технічних, моральних), їх охорони й приношення.

3. Формування поглядів, переконань, ставлення до норм, правил поведінки, знань, тобто становлення в людини позиції, оцінок (корисно, справедливо, даремно), бо засвоєння знань проходить стадію усвідомлення, осмислення, визначення свого ставлення до них. Становлення позиції здійснюється як у результаті пізнання, так і шляхом відбиття емоційно-оцінювального ставлення до нього.

4. Організація діяльності та спілкування, які є основою набуття нею гуманного досвіду поведінки, спілкування, участі в суспільно-корисних справах, у здійсненні актів милосердя, турботи про близьких, що дозволяє особистості проявити терпимість, повагу до прав і гідності інших людей, відповідальність, самостійність у прийнятті рішення, виборі засобів саморегуляції поведінки в різних сферах життєдіяльності.

5. Оцінка вихователем і самооцінка вихованцем вчинків, характеру спілкування, подальше проектування бажаної поведінки, оволодіння вихованцем засобами самовдосконалення, корекція діяльності та спілкування.

Методи виховання — це способи реалізації виховної діяльності. Вони передбачають сумісну взаємопов'язану діяльність вихователів, вихованців, сім'ї, класного колективу та інших суб'єктів процесу виховання з метою формування переконань, навичок поведінки людини. Виділяють чотири групи методів виховання:

1) *методи формування свідомості особистості учня* — розповідь, пояснення, бесіда, диспут, приклад;

2) *методи організації діяльності учнів і формування досвіду поведінки* — педагогічна вимога, громадська думка, привчання, вправи, доручення, створення виховних ситуацій;

3) *методи стимулювання й корекції поведінки учня*: методи залучення учня до творчої діяльності (виконання творчих завдань, удосконалення моделей, виготовлення моделей, участь в олімпіадах і конкурсах); методи заохочення до навчальної діяльності школяра (система похвали та підбадьорювання, використання засобів масової інформації, матеріальні стимули); методи покарання (обмеження певних прав, накладення додаткових обов'язків, моральне осудження);

4) *методи самовиховання*: особисті завдання, самозвіт, самоконтроль, самооцінка.

Вибір конкретних методів виховання залежить від специфічних умов навчального процесу. Найефективнішим є розумне використання й сполучення різних методів виховання.

Форма виховання — це характер зовнішньої організації виховної діяльності. Найчастіше їх класифікують за кількістю учнів, які беруть участь у виховному заході, виділяючи масові, групові, індивідуальні форми виховної роботи. До *масових форм* виховної роботи належать: тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, туристичні заходи, фестивалі, виставки стінної преси тощо. *Групові форми* виховної роботи: гуртки, екскурсії, походи, класні години та ін. *Індивідуальні форми* виховної роботи: читання художньої літератури, колекціонування, філателія, нумізматики, гра на музичних інструментах, вишивання, малювання тощо.

Виховання також розподіляють на **види**:

- за інституціональною ознакою: родинне, шкільне, позашкільне, конфесійне (релігійне), за місцем проживання (міське, сільське), спеціалізоване;
- за домінуючими принципами та стилем: авторитарне, демократичне, ліберальне, вільне (гуманістичне), спартанське;
- за змістом: розумове, моральне, фізичне, трудове, естетичне, статеве, екологічне, військово-патріотичне, інтернаціональне, громадянське, економічне тощо.

13.6. Виховні системи й технології

На сьогодні накопичений значний досвід реалізації навчально-виховної діяльності в освітніх установах. Відомі виховні технології та системи, що реалізуються в окремих навчальних закла-

дах, та більш великі виховні підходи окремих рівнів і напрямів освітньої підготовки, країн у цілому. Надамо коротку характеристику кількох з найвідоміших виховних систем і технологій.

Технологія підготовки й проведення колективних творчих справ (методика І. П. Іванова). *Колективна творча справа* (КТС) — спільне виконання дітьми й дорослими значущих творчих завдань. Спільність проявляється на всіх етапах виконання КТС: у знаходженні задуму, організації, виконання вирішення, оцінці. У процесі реалізації КТС розвивається цілий ряд важливих особистісних якостей: колективізм, самостійність, активність та ініціативність, організованість і дисциплінованість, здатність до самоуправління тощо, колектив і особистість збагачуються цінним соціальним досвідом, удосконалюються кращі людські здібності, потреби та відносини.

КТС може здійснюватись у різних формах: прийняття важливого рішення, колективна творча гра, колективне творче свято тощо. Завдання організатора КТС полягають у тому, щоб спрямувати КТС на реалізацію кількох *етанів*: вибір теми й напряму справи, створення ради справи, колективна підготовка справи, проведення справи, колективне підбивання підсумків, післядія (втілення знайдених рішень у життя). Завдання організатора КТС — взяти якомога непомітну участь у цьому процесі, надавши максимальну ініціативу в руки самих учнів.

Виховна система О. А. Захаренка. Найважливішою у виховній системі Олександра Антоновича Захаренка є ідея «середовищного підходу». Зміст її в тому, що виховна мета ставиться виходячи з особливостей і потреб середовища, в якому живуть учні. Відповідно до цієї ідеї та побудована діяльність авторської школи О. А. Захаренка, що знаходиться в селищі Сахнівці Черкаської області. Школа складається з кількох виховних центрів, якими організується життя та творчість учнів різного віку: будівля школи, кілька корпусів якої були збудовані руками вчителів, учнів, колишніх випускників школи; шкільне подвір'я з доріжками, клумбами, фонтаном, зеленими куточками; Центр здоров'я з тувим гаєм; басейни (зимовий з підігрівом та літній); дендропарк з його Криницею Скорботи; шкільна теплиця, де вирощується розсада для селян та квіти для школи, овочі для шкільної їдальні, шкільний музей — гордість школи (чудова споруда з експозиційним залом, планетарієм, обсерваторією). Є й власні засоби інформації — шкільний телецентр, газета. Причому все, що існує в школі та біля неї, зроблене руками самих учнів, їхніх батьків і вчителів. Праця — цікава, корисна, соціально значуща — є основ-

ною формою виховання в Сахнівській школі. Учні беруть у ній активну участь на всіх етапах — висуванні нових ідей, їх реалізації та контролі. Велике значення приділяється емоційній складовій життя учнів, її насиченості яскравими кольорами, музикою, творами мистецтва. Школа органічно вписується в життя села, живе його проблемами. Випускники школи пам'ятають про неї, постійно приїздяють — де б вони не жили зараз, та допомагають від щирого серця.

Відомі ефективні виховні системи існують також в українському коледжі імені В. О. Сухомлинського (м. Київ), Великосорочинській школі-інтернату (с. Великі Сорочинці Полтавської обл.), СШ № 825 В. А. Караковського (Росія, м. Москва).

Школа М. П. Щетиніна. Михайло Петрович Щетинін — керівник Центру комплексного формування дітей і підлітків (інші назви — Російська Родова школа, Школа майбутнього), що знаходиться у с. Текос, Краснодарського краю Росії.

Школа М.П.Щетиніна поставила під сумнів усю прийняту класичну систему освіти. До неї досі спостерігається неоднозначне ставлення педагогів, хтось бачить у ній природну й вільну систему розвитку, хтось — релігійну секту. Тим не менш школа надзвичайно популярна.

У першу чергу школа М. П. Щетиніна характеризується рядом феноменів: у ній немає класів і одновікових груп дітей, тут ніхто не зможе сказати, в якому він класі, немає уроків у тому значенні, у тих формах, які склалися в масовій свідомості й практиці, немає дзвоників на урок, немає уроків, немає звичайних шкільних програм і підручників, немає багатьох принад, якими так пишаються звичайні школи, педагогічного колективу з педрадами й педагогічними об'єднаннями, бо тут кожен є водночас і учнем, і вчителем. Учні в школі не є школярами в справжньому розумінні цього слова. Діти тут не стільки засвоюють основи наук, скільки вчаться мислити серцем, вирішувати розумом, створювати руками та всім життям.

В основі діяльності школи — певна життєва філософія М.П.Щетиніна. Він вважає ключовими словами свого життя такі: любов, істина, воля, рід, совість, честь, життя, батько, дитя, чадо, дитина. Дитина, чадо, дитя — три іпостасі однієї особистості, в якій поєднується і окрема людина, об'єкт любові її батьків, і весь світ її предків, тому на неї і слід дивитись як на нащадка, представника людського роду. Тому, спостерігаючи за дитиною, ми маємо бачити в ній не малу істоту, яка нічого не розуміє, а весь

світ, що відображений у її родовій пам'яті, і не стільки впливати на цю пам'ять, скільки не заважати їй.

Школа Щетиніна — справжня громада. Общинний спосіб життя визначає прагнення учнів до мети, спільні інтереси та ентузіазм, відданість ідеалам і любов до ближнього, взаємну підтримку та взаємодопомогу, високу організованість, піднесене розуміння почуття Батьківщини, творчу працю кожного, підкреслену повагу до родової пам'яті, предків, батьків, уникання небажаних людських пристрастей, злості та марнославства, заздрості й ненависті. І все це винятково на основі добровільного вибору кожного учня.

Основами щетинінської педагогіки є морально-духовний розвиток кожного, використання природного прагнення учнів до пізнання (основною формою навчання в школі є взаємонавчання учнів), натхнення праця в будь-яких проявах, утвердження прекрасного в усьому, фізична підготовка кожного.

Результати діяльності школи вражають. Випускники часто навчаються в кількох ВНЗ, стають професорами, академіками, відомими людьми. У кінці наведемо слова М. П. Щетиніна:

«Якщо взяти будь-яку середньостатистичну загальноосвітню школу, то дуже легко визначити, де вона розташована — метрів за 300 вже буде чути дитячий крик. Діти кричать. Ми вважаємо, що вони кричати не повинні, оскільки вони, навпаки, несуть з собою згоду. Дитина кричить від болю, від гіркоти, коли порушується щось, гармонія рушиться, тоді вона починає кричати. Ми відмічаємо це і кажемо, що ось, вона не розуміє нічого, і починаємо виховувати, карати її. Вона ще більше кричить. Це відбувається через тугу, несправедливість, від невідповідності того, що вона всередині себе несе, і того, що відбувається навколо неї. У нас, створюючи освітній простір, займаючись науковою діяльністю, вони здійснюють самих себе. Тому що смисл освіти — пошук істини, пошук згоди, знаходження основ щасливого життя, визначення, що таке щастя. Ми намагаємось все робити для того, щоб вони шукали смисл всюди і його стверджували».

Вальдорфська педагогіка. Засновником вальдорфської педагогіки по праву можна вважати мислителя, філософа, літературознавця, глибокого дослідника творчості Гете, творця філософського вчення — антропософії — Рудольфа Штейнера (1861—1925). У 1919 році він заснував в Штутгарті першу вальдорфську школу. Своєю назвою вона завдячує цигарковій фабриці «Вальдорф-Асторія». Її директор організував навчальний заклад для дітей робітників і службовців фабрики. Р. Штейнер втілює у цій

школі розроблене ним філософське вчення — антропософію, відповідно до якого розвиток здібності до пізнання приводить людину до досконалості.

Вальдорфська педагогіка є одним із різновидів утілення ідей «вільного виховання» і «гуманістичної педагогіки». Вона може бути схарактеризована як система самопізнання та саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого й надчуттєвого досвіду духу, душі та тіла. До найважливіших ідей положень Вальдорфської педагогіки належать такі: створення максимально сприятливих умов для виявлення природних здібностей людини, свобода навчання, виховання та творчості, відмова від влади над дітьми, пристосування до дитини, її природний розвиток, нерозривність навчання й виховання, екологія та культ здоров'я, культ творчої особистості, розвиток індивідуальності засобами мистецтва, єдність розвитку розуму, серця та руки, опора на авторитет педагога (школа одного вчителя впродовж 8—9 років), школа для всіх, єдине життя педагогів і учнів, обережність, увага, дбайливість, ненасилля та допомога, але насамперед любов до дитини, розвиток образного сприйняття світу, збереження об'єктивності знань і прагнення зробити їх частиною реального життя, важливість не результату, а процесу, велика увага естетичному розвитку та трудовому вихованню. Випускники вальдорфської школи легко адаптуються в умовах ринкової економіки та швидко зростають у професійному плані.

Вальдорфська педагогіка сьогодні — це міжнародний культурно-освітній рух. Під час гітлерівського режиму вальдорфські школи в Німеччині було закрито. Після Другої світової війни вони стали з'являтися в різних країнах, і кількість їх швидко зростала. Сьогодні їх понад 500 — у Німеччині, Австрії, Нідерландах, Швейцарії, Скандинавії, Великій Британії, США. З'явилися такі школи в Африці, Південній Америці, Японії. Вальдорфська педагогіка — це не тільки школи, а й дитячі садки та лікувально-педагогічні общини, це широка видавнича діяльність: книжкові серії із загальних питань виховання, література для психологів, лікарів, батьків. Постійно видаються журнали, серед найвідоміших — німецький журнал «Мистецтво виховання» і серія «Вчення про людину і виховання». З'явившись на початку ХХ століття, вальдорфська педагогіка останнім часом переживає на Заході та в нашій країні друге народження.

Виховання дітей у Японії. Японська система виховання настільки унікальна, що заслуговує окремого розгляду.

Перші два роки дитина немовби залишається частиною тіла матері, що цілими днями носить її прив'язаною за спиною, ночами кладе спати із собою, годує її в будь-який момент, коли вона побажає. До шкільного віку дитина робить усе, що їй хочеться. Японці зовсім не реагують на погану поведінку дітей, немовби не помічаючи її.

Шкільні роки — це період, коли дитина пізнає перші обмеження. Найважливішим почуттям, що формується, є почуття причетності людини до суспільства. Дитина виховується в шануванні старших і традицій, відданості родині, громаді. Особливе значення має естетичне виховання, у якому провідне місце належить навчанню письму. Малювання ієрогліфів — цілий ритуал, що включає узгоджену дію душі та тіла. Значна увага приділяється художній творчості — складанню віршів, мистецтву ікебани (створення квіткових композицій), оригамі (вироби з паперу), акторської майстерності.

В Японії існують і авторські системи виховання. Наприклад, відомою є теорія раннього розвитку людини, автором якої є Масару Ібука — легендарний засновник відомої фірми «Sony». Він був одним з перших, хто підняв Японію з руїн і відчаю до рівня світового лідера. Сьогодні він виконує обов'язки директора Асоціації раннього розвитку та є директором організації «Навчання талантів» у Мацумото, де за його програмою навчаються тисячі дітей.

В основі його системи — припущення, що маленькі діти мають здатність навчитися чому завгодно. Те, що вони засвоюють без яких-небудь зусиль у два, три або чотири роки, надалі дається їм із важкістю або взагалі не дається. Те, що дорослі засвоюють повільно та з докладанням значних зусиль, дітям дається майже миттєво. Крім того, дорослі іноді лінуються вчитися, тоді як діти готові робити це завжди. Серед таких занять, що можуть бути успішно засвоєні саме в ранньому віці, на думку автора — вивчення іноземних мов, навчання читанню, гри на скрипці або фортепіано. Однак ефективно вивчення цих наук також можливе лише за певних умов. Наведемо кілька цитат з книги Масару Ібука «Після трьох вже пізно»:

Щоб наші дітки, підрастаючи, вільно говорили кількома мовами, вміли плавати, їздити верхи, писати олією, грати на скрипці — і все це на високому професійному рівні, — потрібно, щоб їх любили (що ми і

робимо), поважали (що ми робимо рідко) і надавали в їхнє розпорядження все те, чому ми б хотіли їх навчити.

Неважко уявити собі, наскільки світ буде багатшим, здоровішим, безпечнішим, якщо всі діти будуть знати мови, мистецтво, основи наук перш, ніж досягнуть підліткового віку, щоб потім використовувати наступні роки для вивчення філософії, етики, лінгвістики, релігії, а також мистецтва, науки і так далі на більш просунутому рівні.

Неважко уявити собі, яким був би світ, якби величезне бажання дітей учитися не притуплялося іграшками та розвагами, а захочувалася й розвивалося. Неважко уявити собі, наскільки кращим був би світ, якби голод пізнання трирічної дитини задовольнявся не тільки Міккі Маусом і цирком, а й творами Мікеланджело, Мане, Рембрандта, Ренуара, Леонардо да Вінчі. Адже маленька дитина має безмежне бажання довідатися про все, чого вона не знає, і в неї немає ні найменшого поняття про те, що погано і що добре.

Виховання в США. Американська система освіти також часто викликає суперечливе ставлення. Одні науковці з освіти кажуть, що американське виховання обмежене, що американські діти мають вузьке коло інтересів, керуються прагматичними потребами. Інші бачать у ній реальний прояв свободи особистості.

Дійсно, американській системі виховання, як жодній іншій, притаманні цінності індивідуалізму, задоволенню індивідуальних потреб. Можна пригадати відомі роботи американського педагога Бенджаміна Спока, присвячені викладенню його ідей щодо виховання дітей. Автор радить батькам не бути надто жертвовними у вихованні дитини, пам'ятати про збереження власного психічного здоров'я. Разом з тим, не менш важливим є і розумний вплив на дитину, раннє формування її свідомості, самостійності, відповідальності за своє життя, почуття власної гідності тощо.

В американській школі переважає досить розкута атмосфера. Учні та вчителі часто вільні у виборі одягу, місця розташування в класі, змісту, форм і методів роботи.

Людина з дитинства привчається прагнути до успіху, конкурувати, ставити далекі життєві цілі. Спостерігається раннє позбавлення матеріальної допомоги, відокремлення особистого життя.

Разом з тим останнім часом в американських школах намітилися і зворотні тенденції. Як домінуючі цінності усе частіше починають з'являтися слова: «партнерство», «кооперація». Головна увага зосереджується на співробітництві, а не на змаганні, на індивідуальному розвитку особистості, а не на професійній підготовці.

Отже, у сучасних умовах існує кілька підходів до розуміння основних категорій педагогіки (освіти, навчання й виховання), їх пріоритетності та значущості в житті людини, обумовлені схильністю того чи іншого дослідника до певної парадигми освітньої діяльності. На думку ряду сучасних авторів, провідною категорією педагогічного аналізу й предметом педагогіки слід вважати поняття освіти як процесу цілеспрямованого окультурення людини, її формування як особистості. Основними, взаємопов'язаними шляхами реалізації освіти є навчання та виховання. Ці два процеси доповнюють один одного й можуть бути реалізовані одночасно, а можуть становити зміст окремої діяльності.

Серед основних наукових підходів, що визначають окремі теорії й концепції навчання, — бігевіористичний, когнітивний і гуманістичний. Серед вітчизняних теорій навчання та виховання виділяється теорія розвиваючого навчання Л.С.Виготського та її похідні.

Серед найвідоміших сучасних технологій навчання виділяють програмоване навчання, проблемне навчання, диференційоване навчання, модульне навчання, технологія групової взаємодії, навчальне проектування.

У розумінні сутності, принципів, змісту, форм і методів виховання у вітчизняних умовах сьогодні спостерігаються активні зміни. На перший план виходять ідеї спільності реалізації виховних цілей, активної участі людини у своєму вихованні, цінності та рівнозначності взаємовпливу особистості і культури в процесі виховання, запровадження гуманістичних цінностей і принципів, визнання важливості та необхідності виховання протягом всього життя, у тому числі у процесі професійної підготовки особистості.

У розділі було розглянуто провідні особливості кількох сучасних виховних систем і технологій різного рівня. Звичайно реально їх набагато більше. Кожна освітня система має свою специфіку реалізації виховної діяльності, зокрема виділяються численні культурні традиції виховання. Існують певні особливості і у вітчизняному вихованні, підпорядковані історичним тенденціям розвитку різних регіонів України. У цілому ми хотіли показати реальність розроблення й запровадження цілісної виховної системи, що послідовно реалізує певні ідеї, погляди, підходи у вихованні. На сьогодні актуальним стає пошук ефективних виховних технологій і побудова цілісних і гармонійних виховних систем, що враховують культурні традиції та відповідають вимогам сьогодення.



Завдання для самоконтролю

- Надайте відповіді на запитання:
 - Чим зумовлена наявність різних тлумачень дослідниками основних категорій педагогіки — понять навчання, виховання, освіта й розвиток? Яким є сучасне розуміння цих категорій?
 - Що таке «теорії навчання й виховання» і які з цих сучасних теорій ви можете пригадати?
 - Які основні положення гуманістичної теорії К.Роджерса?
 - Які стадії розвитку людини в навчанні виділяються в теорії розвиваючого навчання Л.С.Виготського?
 - Що таке навчальна технологія?
 - Які цілі й завдання сучасного виховання?
 - Якими є методи самовиховання особистості?
 - Що таке «колективна творча справа»?
 - Які особливості виховання дітей в Японії?
- Наведіть приклади:
 - прояву наочності;
 - теорій розвиваючого навчання;
 - використання викладачем певної технології навчання;
 - реалізації виховання в студентському віці.
- Опишіть докладніше будь-яку (у тому числі і не наведену) теорію чи концепцію навчання чи виховання.
- Запропонуйте свій варіант викладання будь-якого навчального предмета на основі якоїсь з описаних технологій навчання.
- Сформулюйте декілька проблем сучасного навчання, проаналізуйте можливі способи їх розв'язання та обґрунтуйте найоптимальніший з них.
- Запропонуйте кілька завдань для проектного навчання з даної теми.
- Опишіть докладніше реалізацію будь-якої (у тому числі і не наведеної) виховної системи чи технології.
- Поясніть, у чому полягає двосторонність характеру навчального процесу.
- Поясніть, що є причиною розвитку та вдосконалення навчального процесу.
- Обґрунтуйте, у чому полягає єдність і самостійність, цілісність і співпорядкування навчання та виховання.
- Поясніть, що означає «знати», «уміти», «мати навички».
- Поясніть поняття «закономірність», «закон», «принцип», «правило навчання» та їх зв'язок з теорією та практикою.
- Проаналізуйте, які закономірності навчання, описані в тексті, є для вас найбільш переконливими для зміни власного ставлення до процесу навчання та його реалізації.

14. Прокоментуйте рис. 45, пояснюючі основні поняття, відображені на ньому, та зв'язок між ними.

15. Проаналізуйте, яке значення для вас особисто має зворотний зв'язок у навчанні. Як виявляється у вас внутрішній зворотний зв'язок.

16. Поясніть поняття «логіка навчального процесу» і назвіть, для реалізації яких принципів навчання логіка має першочергове значення. Обґрунтуйте відповідь.

17. Наведіть 3 приклади з власного досвіду та проаналізуйте, як дотримання або недотримання правил реалізації принципів навчання впливають на засвоєння матеріалу.



Рекомендована література

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 635 с.

2. *Гальперин П. Я.* О психологических основах программированного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 1965. — 15 с.

3. *Ги Лефрансуа.* Прикладная педагогическая психология. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — С. 88—126, 156—209. (Біхевіоризм і теорія соціального навчання, когнітивні підходи до навчання, гуманістичні підходи до навчання).

4. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб.— К.: Академвидав, 2004. — 352 с.

5. *Морозов А. В., Чернилевский Д. В.* Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие. — М.: Академический Проект, 2004. — С.438—509. (Прогресивні моделі організації навчального процесу.)

6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. учеб. завед. / Под ред. С. А. Смирнова. — М.: Академия, 1998. — 512 с.

7. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и педагогических колледжей. / Под ред. П.И. Пидкасистого. — 2-е изд. — М.: Российское педагогическое агентство, 1996. — С. 367—423. (Виховання як педагогічне явище, загальні закономірності й принципи виховання.)

8. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В. 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — с. 277—283.

9. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

10. *Сорока Г. І.* Сучасні виховні системи та технології: Навч.-метод. посіб. для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. — Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2002. — 128 с.

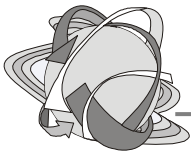
11. *Спок Бенджамин*. О воспитании детей / Пер. с англ. — М.: АСТ, 1998. — 462 с.

12. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ. — Под ред. Н. Ф. Талызиной. — М.: Педагогика, 1984. — 472 с.

13. *Харламов И. Ф.* Педагогика. — М.: Высшая школа, 1990. — С.78—98. (Сутність виховання як педагогічного процесу, його загальні закономірності та принципи.)

14. *Хегенхан Б., Олсон М.* Теории научения. — 6-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 474 с.

15. *Эльконин Б. Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология». — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 143 с.



14. УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ

- 14.1. Поняття про управління.
- 14.2. Особливості управління навчанням.
- 14.3. Функції управління навчанням.
- 14.4. Самоуправління навчанням.

14.1. Поняття про управління

Управління має багатовікову історію. Найпростіші форми впорядкування й організації спільної праці людей існували ще в первіснообщинному ладі. Найдавніше суспільство потребувало особистостей, лідерів, які могли б координувати та спрямовувати діяльність людей, наприклад, щодо будівництва житла, добування їжі тощо. Керівні функції виконували старійшини, вожді родів і племен.

Отже, управління існувало там, де люди працювали групами і, як правило, у трьох сферах людського суспільства: політичній (необхідність забезпечення та підтримання порядку в групі); еко-

номічній (потреба в пошуку, виробництві й розподілі ресурсів); військовій (необхідність захисту від ворога).

Людство тисячоліттями накопичувало досвід управління. Кожний наступний історичний етап у розвитку людства вимагав нових форм і методів управління.

Вагомий внесок у теорію управління в епоху античності зробили відомі філософи, зокрема: Сократ (470—399 рр. до н. е.) перший охарактеризував управління як особливу сферу діяльності. На основі аналізу різних форм управління він сформулював принципи універсальності управління; Платон (428—348 рр. до н. е.) дав класифікацію форм державного управління, зробив спробу розмежувати функції органів управління; відомий полководець Олександр Македонський (356—323 рр. до н. е.) розвинув теорію та практику управління військами. Створений ним військовий штаб називають першою організаційною структурою управління.

Термін «управління» в науці тлумачиться дослідниками по-різному. Управління визначають як спеціальну діяльність; як вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або групу людей з метою координації та узгодженості їхніх дій; як послідовне виконання функцій управління.

Найбільш розповсюдженим є таке визначення цього терміна, яке дав М. Х. Мескон: «Управління — це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати й досягти цілей організації».

Крім терміна «управління» в теорії й практиці використовуються ще й такі терміни, як «менеджмент» і «керівництво». «Менеджмент» (manage — управлять) — слово англійського походження. Тлумачень цього поняття існує значна кількість. У загальному вигляді менеджмент розглядають як науку й мистецтво перемагати, уміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, мотиви поведінки та інтелект людей.

Навчання теж можна розглядати з позиції управління.

Навчальний менеджмент (за Козаковим В. А.) — це управління навчальною діяльністю, що здійснюється вчителем у навчальному закладі шляхом реалізації основних і загальних функцій з метою зміни поведінки суб'єктів навчання на основі засвоєних знань, умінь, навичок, цінностей, норм та іншого.

Що ж стосується терміна «керівництво», то його розглядають як основну функцію керівника, пов'язану з управлінням людьми в процесі досягнення поставлених цілей.

14.2. Особливості управління навчанням

Навчання розглядається як спеціально організований, ціле-спрямований і керований процес взаємодії вчителів і учнів, викладачів і студентів. Його мета — засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток розумових сил і творчих можливостей тих, хто вчиться, а також навичок у них самоосвіти. Отже, педагог у процесі навчання управляє активною та свідомою діяльністю учня.

У загальному вигляді управління є взаємодією двох об'єктів, один з яких перебуває в позиції суб'єкта керування (учитель), а інший — у позиції об'єкта (учень). Перший здійснює щодо другого прямий вплив, а об'єкт управління знаходиться із суб'єктом управління у відношенні зворотного зв'язку. Взаємодія цих підсистем, їхній взаємозв'язок і становлять суть управління навчанням.

Управління навчанням полягає в цілепокладанні, плануванні, організації, контролі, коригуванні, стимулюванні й аналізі навчальної діяльності учнів (студентів), у процесі якої засвоюються знання та вміння, забезпечується розвиток і формування особистості. Таке тлумачення цього поняття підкреслює:

— а) провідну роль педагога в процесі навчання;

б) спрямованість педагогічного управління на комплексне розв'язання навчально-виховних завдань, стимулювання активності учнів (студентів);

в) стиль керівництва, що забезпечує взаємодію та співробітництво суб'єктів навчання, спрямування їх на самоорганізацію й самоуправління;

г) взаємозв'язок опосередкованого управління, яке реалізується в навчальних програмах, підручниках та інших засобах навчання, і прямого впливу педагога на пізнавальну діяльність учнів (студентів).

Ефективність управління навчанням передбачає виконання таких етапів:

а) формулювання чітких цілей навчання;

б) діагностування (об'єктивне з'ясування рівня психологічного розвитку учнів, стану засвоєння ними основних знань, практичних дій з даного навчального предмета, рівня самостійності);

в) розроблення програми (плану) реалізації цілей навчання;

г) здобуття інформації про стан процесу навчання (зворотний зв'язок);

д)аналіз інформації, коригування на його основі навчального процесу. Роль педагога полягає в опрацюванні здобутої інформації, її осмисленні та прийнятті рішень щодо внесення коректив у навчальний процес.

Цілі управління навчанням відображають соціальне замовлення й ті очікувані результати навчання, які проектує педагог у конкретній ситуації. Цілеспрямованість управління навчанням полягає в організації учнів (студентів) на формування в них значущих соціальних цінностей (знань, умінь, якостей особистості) і реалізується в процесі добору змісту, методах і засобах навчання.

Функція управління навчанням — це та роль (коло обов'язків, яку виконує педагог у процесі навчання, сукупність його дій, спрямованих на реалізацію конкретної навчальної мети.

Методами управління навчанням є способи діяльності педагога, за допомогою яких він планує, організовує, контролює, стимулює, коригує та аналізує пізнавальну діяльність учнів. До провідних методів управління в сучасному навчальному процесі належать: пояснення навчального матеріалу, інструктаж до практичних, лабораторних і самостійних робіт, евристична бесіда, створення проблемних ситуацій, спостереження за діяльністю учнів (студентів) і її аналіз тощо.

Стиль управління — це соціально-психологічна характеристика позиції педагога в навчальному процесі, його ставлення до своєї справи й до тих, хто навчається.

Ефективність управлінської діяльності залежить від того, якими якостями особистості володіє педагог, що і як він робить, яка його манера поведінки стосовно учнів (студентів). Це якості поведінки стосовно учнів (студентів), його «управлінський почерк». Вони становлять певний стиль.

Отже, *стиль управління* (керівництва) — це стійка система практичних дій педагога, сукупність методів його впливу на учнів з метою розв'язання управлінських завдань. Розрізняють три стилі управління.

Авторитарний характеризується тим, що педагог, як правило, одноосібно приймає управлінське рішення, нав'язує свою волю учням, не дає змогу проявити їм свою ініціативу. Свої вимоги висловлює в директивній формі. Авторитарний педагог не любить заперечень і зауважень, не визнає думку учнів (студентів).

Демократичний стиль управління порівняно з авторитарним створює іншу систему зв'язків і відносин з учнями. Педагог-

демократ здійснює вплив шляхом переконання й заохочення за прояв ініціативи, часто звертається до групової дискусії та колективного прийняття рішення. Він, як правило, має глибокі психолого-педагогічні знання й успішно їх використовує, володіє високою емоційною стійкістю і здатен до співробітництва.

Ліберальний стиль управління характеризується пасивністю педагога при виконанні управлінських функцій. Він надає учням (студентам) повну свободу дій; уникає конфліктів, приймає ті рішення, які запропоновані групою.

Щоб ефективно управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів (студентів), педагог повинен володіти управлінською культурою, яка відображається на його готовності до реалізації управлінських функцій. Готовність охоплює такі компоненти: інтерес, мотиви й потреби; знання про суть і механізми управління навчально-пізнавальною діяльністю; управлінські вміння (визначати мету та здійснювати педагогічну діагностику, планувати, організовувати, контролювати, коригувати й аналізувати навчальний процес, стимулювати пізнавальну діяльність студентів, спілкуватися); якості особистості.

Специфіка управлінської діяльності педагога передбачає наявність у нього таких якостей особистості:

1. Здатність активно впливати на учнів; здатність не тільки встановлювати емоційний контакт, а й впливати на відносини в учнівському (студентському) колективі, визначати спрямованість їхніх дій; здатність відчувати зміни в ситуації, щоб відповідно до них будувати стратегію свого педагогічного впливу, тобто здатність добирати різноманітні методи та способи управління навчанням залежно від конкретних умов і ситуації.

2. Уміння «володіти собою», що полягає в цілеспрямованості, витримці, терпінні й наполегливості в процесі реалізації своїх планів і управлінських рішень, навіть у стресових ситуаціях. Емоційна стійкість є професійно необхідною якістю педагога.

3. Здатність розуміти внутрішній світ учня (студента), ідентифікувати себе з ним, урахувати його думку. Ця здатність (емпатія) проявляється в таких характеристиках: доброзичливість і повага до тих, хто навчається, чуйність, інтерес до їхнього життя, відповідальність, спостережливість і тактовність, розуміння, уміння рахуватися з думкою студентів.

4. Певний рівень розвитку особливостей психічних пізнавальних процесів: увага (розподіл, стійкість, концентрація); пам'ять (точність, швидкість запам'ятовування, тривалість зберігання,

швидкість пригадування); мислення (поєднання аналітичного та систематичного типів мислення, самостійність, точність, критичність суджень, винахідливість); уява (здатність швидко, точно та яскраво уявити той чи інший об'єкт, комбінаторна фантазія); мовлення (вміння передавати свої почуття й уявлення за допомогою вербальних і невербальних засобів).

14.3. Функції управління навчанням

У чому полягає зміст основних функцій управлінської діяльності педагога?

Основою управління навчанням вважають *планування*.

Планування як функція управління навчанням має забезпечити систематичність, послідовність навчального процесу, його наукову обґрунтованість з урахуванням особливостей об'єктів управління, навчальних цілей, принципів і закономірностей навчання.

Завдання планування в навчанні — це створення ідеального уявлення про результат навчання, до якого ми прагнемо та розроблення *програми дій чи проекту для досягнення бажаного результату*.

Відповідно до визначених у програмі цілей педагог передбачає час для організації засвоєння теоретичних знань, відпрацювання практичних дій (навичок і умінь), творчих вправ, організацію системи зворотного зв'язку, відповідних контрольних зрізів, методи й прийоми актуалізації опорних знань, повторення основних знань, використання різних видів контролю, можливостей навчального матеріалу для соціалізації особистості. Зміст навчання, форма та методи добираються відповідно до поставлених цілей.

Складена програма конкретизується в поурочних планах, які передбачають досягнення тактичних цілей у контексті складеної програми-сценарію, визначених стратегічних цілей.

Результатом підготовки заняття є складений педагогом робочий план — своєрідне відображення його уявлення про майбутній урок.

Зокрема, план заняття в середній школі, як правило, включає такі обов'язкові компоненти:

1. Дата проведення заняття, номер за тематичним планом і клас, в якому воно буде проходити.
2. Тема, цілі та завдання заняття.
3. Структура заняття (послідовність етапів заняття та приблизний розподіл часу на ці етапи).
4. Зміст навчальної інформації.
— Методи, прийоми роботи вчителя та учнів на кожному етапі.
5. Перелік навчального обладнання (навчальні й наочні посібники, прилади).
6. Форма заняття (лекція, семінар, лабораторне заняття, урок-диспут, урок-конференція тощо).
7. Форми та методи контролю.

Щоб спланувати заняття, педагог мусить відповісти на питання: «З якою метою, що, як і коли передбачається робити на занятті?» Відповісти на питання: а) «З якою метою?» — це означає визначити цілі кожного етапу заняття; б) «Що?» — дібрати зміст навчання з теми; в) «Як?» — визначити форми, методи, прийоми навчання та контролю; г) «Коли?» — структурувати заняття (розбити його на окремі етапи та визначити тривалість кожного з них).

Для того щоб визначити мету навчального заняття, необхідно спочатку сформулювати стратегічні цілі вивчення дисципліни. Ця робота педагога потребує відповіді на деякі питання, зокрема:

- які опорні знання й навички треба активізувати;
- які знання та навички повторюватимуться в процесі вивчення даної навчальної дисципліни;
- які базові навички та вміння відпрацьовуватимуться на заняттях;
- з якими додатковими знаннями учні знайомитимуться;
- які знання, уміння й навички виноситимуться на контроль;
- які загальнонавчальні вміння та навички розвиватимуться в учнів;
- які будуть формуватися риси особистості?

Визначення стратегічних цілей дає змогу педагогові цілісно представити структуру змісту навчального предмета та спонукає його відповідним чином готуватись до організації засвоєння знань на кожному занятті, визначати його розвивальні можливості, взаємозв'язок з наступними заняттями.

Функція планування передбачає постановку цілей, складання плану занять, відбір змісту навчання та його структурування, розподіл у часі, складання конспекта й розробку дидактичних

процедур, добір методів і прийомів, дидактичних засобів навчання; дослідження перспективи здійснення навчальної діяльності, її очікуваного результату, передбачення умов для найоптимальнішого здійснення навчальної діяльності учнів та ін.

Оновленням функції планування є функція *проектування*. Проектування уроків істотно відрізняється від складання звичайного плану уроку, тому що, по-перше, воно включає розробку серій уроків відповідно до навчальної мети. Таке проектування допомагає вчителю на уроках орієнтуватися в темпі вивчення матеріалу, змінювати його залежно від конкретних умов, правильно розставляти акценти в логіці розгортання матеріалу. Це дає змогу творчо використати останній, варіювати поділ на уроки, зміст і форми домашніх завдань. По-друге, у проектуванні, крім звичайних навчальних завдань, ураховують створення умов для формування розвитку суб'єкта навчальної діяльності. Це означає, що спеціально мають бути продумані умови для вибору учнів, їхнього особистого планування, аналізу, моделювання, контролю, оцінювання.

Проектування уроку, як правило, здійснюється в трьох педагогічних аспектах: педагог проектує предметно-логічний аспект (логіку розгортання навчального матеріалу), структурно-діяльнісний (педагог проектує ситуації залучення учнів до навчального дослідження, способи просування), організаційно-комунікативний аспект (моделювання ситуацій, у яких можуть виникнути необхідні форми спілкування: учитель-учень, учень-учень, групові, фронтальні форми). Усі три аспекти взаємообумовлені й нерозривно пов'язані.

Наприклад, педагог, викладаючи навчальну дисципліну «Педагогіка та психологія» на I курсі КНЕУ, з теми «Освіта в культурі людства» проектує, що ця тема буде розглядатися в такій послідовності: сучасне розуміння освіти як процесу розвитку особистості; цілі, парадигми, моделі освіти; сучасні тенденції в освіті; особливості освіти в Україні (логіка розгортання навчального матеріалу).

Далі педагог моделює ситуації залучення учнів до пізнавальної діяльності. Для цього добирає відповідні методи навчання та їх прийоми, зокрема, проблемні питання («Що таке освічена людина, які її критерії?», «У чому різниця між поняттями «освіта» і «навчання»?»), педагогічні завдання (назвати прислів'я з даної теми, скласти кросворд з ключовим словом «освіта» та блок-схему теми, словник основних її понять). Причому такого роду питання й завдання можуть виконуватися студентами індивідуально або в групі.

Важливою функцією управління є *організація* як реалізація стратегічного плану, упорядкування складових частин навчального процесу для досягнення навчальних цілей.

Організаційний аспект управління навчанням передбачає доведення до учнів цілей і завдань даної теми, її структурних компонентів; здійснення засвоєння навчальної теми, реалізацію плану заняття, організацію різних видів діяльності учнів (студентів) таким чином, щоб її результати відповідали поставленим цілям, організація власної діяльності та поведінки в процесі безпосередньої взаємодії з учнями; підбиття підсумків заняття.

Організація виконує відповідну мобілізацію суб'єктів учіння на виконання плану, їх самоорганізацію для реалізації поставлених цілей і завдань.

Організація навчання на уроці потребує, з одного боку, планування дій учителя, а з іншого — упорядкування діяльності учнів, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу, стимулювання й мотивацію навчання.

Організація діяльності учнів передбачає визначення навчальних завдань, створення сприятливих умов, за яких вони усвідомлюють ці завдання, чіткий розподіл функцій між учнями при організації практичних робіт, своєчасна допомога учням при виконанні практичних завдань. На жаль, часто організаторська функція вчителя на уроці обмежується лише визначенням завдань з наступним переходом до контролю за їх виконанням. Етапи інструктажу, надання допомоги, організація раціональної взаємодопомоги нерідко випускається з поля зору і в результаті ефективність навчання знижується.

Узгодженість дій учасників уроку навчання — одна з найважливіших складових управління, що відображається в координації. **Координування** тлумачиться як установа гармонії між частинами системи, відповідності між ними.

Успішне оволодіння змістом освіти можливе лише при активізації навчальної діяльності учнів. Одними повчаннями педагогові неможливо нав'язати учням певні знання. До їх засвоєння треба підійти через урахування інтересів, внутрішніх спонукань тих, хто вчиться. Внутрішніми (психологічними) факторами цієї активності виступають пізнавальні мотиви: а) пов'язані зі змістом навчання (прагнення дізнатися про нові факти, оволодіти знаннями, способами дій); б) пов'язані з процесом навчання (прагнення проявити інтелектуальну активність, думати, розмірковувати, переробювати труднощі в процесі пізнання).

Функція *мотивації* навчальної діяльності учнів полягає в спонуканні їх виявити внутрішню активність і прийняти цілі та завдання навчання як особистісно значущі та у формуванні вміння співвідносити цілі навчання з їхніми потребами, можливостями та інтересами.

Активізації інтелектуально-пізнавальних мотивів сприймання інформації сприяють, наприклад, логічні прийоми; цікаві цитати та запитання; аналогії й порівняння; структурування навчального матеріалу, зв'язок теорії з практичною діяльністю, міждисциплінарні зв'язки, опитувальні листки, система наочних засобів; звертання за порадою до учнів, взаємоперевірка та самоперевірка; гра, конкурси, змагання; обмеження в часі, виконання додаткових завдань, бали.

Функція *контролю* полягає у виявленні, вимірюванні та оцінюванні знань і вмінь тих, хто навчається. Виявлення та вимірювання називають перевіркою, основною функцією якої є одержання педагогом об'єктивної інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу, завчасне виявлення недоліків і прогалин у знаннях.

Контроль навчальної діяльності й оцінювання знань — явище історичне. Як спеціально організована система, контроль навчальної роботи виник у XVIII ст. у вищій школі Німеччини. Суть його полягала в тому, що студентів ознайомлювали зі списком, де напроти кожного призвича ставилися крапки (одна, дві, три). Ці крапки означали розряд: I — найвищий, II — середній, III — найнижчий. Надалі середній розряд (II) поділили, у свою чергу, на три. З часом кількість розрядів збільшилася до 12. У різних країнах кількісні оцінки варіювалися.

Контроль педагога за процесом і результатом праці спрямований як на діяльність учнів (студентів), так і на власну, а також на його взаємодію з ними. Чим повнішою є інформація зворотного зв'язку, чим ретельніше її проаналізовано, тим краще він спланує подальший крок засвоєння вихованцями нової порції навчального матеріалу.

Види контролю: попередній, тематичний, поточний, підсумковий.

Попередню перевірку здійснюють із метою визначення ступеня готовності учнів до навчання залежно від етапу навчання й місця проведення контролю. Так, контроль може здійснюватися на

початку навчального року з метою встановлення рівня знань учнів; перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення тощо.

Попередня перевірка може проводитись у формі письмових контрольних робіт; фронтальних опитувань перед початком практичних чи лабораторних робіт, усної перевірки окремих груп учнів, стандартизованого контролю знань.

Поточна перевірка найчастіше здійснюється в таких формах:

— а) усна співбесіда за матеріалами розглянутої теми;

б) письмове фронтальне опитування учнів на початку чи в кінці заняття (10—15 хв.);

в) фронтальний стандартизований контроль знань учнів за кількома темами лекційного курсу (5—20 хв.) найчастіше проводиться на початку семінарських занять;

г) письмова перевірка у вигляді диктантів, творів із гуманітарних дисциплін і контрольних робіт із природничо-математичних дисциплін;

д) домашні завдання;

е) практична перевірка знань на лабораторних і практичних заняттях; тестова перевірка знань учнів.

Основне завдання тематичної перевірки — дати можливість учням сприйняти й осмислити тему в цілому, в усіх її взаємозв'язках. Тематичний і поточний контроль взаємопов'язані та входять до загальної системи контролю.

Підсумкова перевірка є обліком успішності студентів наприкінці семестру або навчального року. Заліки, іспити, курсові та дипломні роботи, педагогічна практика традиційно вважаються основними формами контролю навчальної роботи студентів.

Функція контролю включає в себе аналіз відповідності заняття уроку, розробленому раніше плану, зіставлення результатів контролю із запланованими цілями, оцінку впливу технології, методів, форм і засобів навчання, які використовуються, на якість, повноту, міцність засвоєння знань, умінь і навичок, час навчання; практичні для здійснення наступного циклу. Загальний аналіз передбачає з'ясування причин недоліків у знаннях і вміннях учнів. Вони можуть залежати від якості викладання педагогом навчального матеріалу, рівня дисциплінованості учнів, ставлення їх до навчання, стану здоров'я, працездатності й уваги, від ступеня сформованості в них навичок навчальної праці, вміння працювати з книгою, розвитку темпу читання й письма.

Отже, управління — це процес планування, організації, мотивації та контролю, який мобілізує певну групу людей на досягнення поставлених цілей у заданому виді діяльності.

14.4. Самоуправління навчанням

*Пливу не так, як вітер дме,
а так, як парус приладнаю.
Вислів давніх мореплавців*

Життя на сьогоднішньому етапі ставить перед особистістю все нові та нові вимоги. Стрімкий ритм життя, його динамізм, інтенсивність, швидке накопичення та оновлення інформації зробили неможливим не тільки отримати повний обсяг знань, що існують, у рамках середньої та вищої освіти, а й зупинитися на певному рівні компетентності. Тому першочергове завдання людини, яка хоче, як мінімум, утриматися «на плаву» в бурхливому потоці життєдіяльності, а, тим більше, бути успішним в ньому, — постійно працювати над собою, займатися власним саморозвитком.

Саморозвиток — це процес внутрішніх послідовних, кількісних і якісних змін у фізичних, психологічних і духовних силах людини, причиною яких є власні спрямування на реалізацію життєвого потенціалу, призначення та сутності.

Саморозвиток реалізується через самовдосконалення, досягнення цілей якого відбувається через процеси самовиховання (як самонавчання соціального), самоосвіти, самонавчання (матеріального).

Самовиховання — систематична й свідома діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис характеру, усунення негативних звичок. Самовиховання — це не будь-який процес саморозвитку, а свідома, цілеспрямована робота людини над собою.

Самонавчання — це процес набуття людиною знань, умінь, досвіду за допомогою власних спрямувань і обраних засобів.

Самоосвіта — освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Проте самоосвіта є також невід'ємною частиною навчання в стаціонарному закладі освіти, сприяє поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань.

Саморозвиток визначає рівень самореалізації особистості в процесі життєдіяльності, і зокрема в навчанні. Здатність і бажання займатися саморозвитком значною мірою залежить від якостей особистості, що формуються в соціальному середовищі та залежать від сприймання та засвоєння людиною моральних, етичних, соціальних норм і цінностей. Вирішальне значення для такого сприйняття має досвід особистості, який визначає якісно-кількісні параметри світогляду, а отже — і вибору життєвих цілей та здатності до самоуправління особистості (рис. 46), формування спрямованості (рис. 47).

Усвідомлене, грамотне самоуправління власною діяльністю сприяє ефективнішому використанню власних можливостей з метою саморозвитку, важливою складовою якого є навчальна діяльність і, зокрема, учіння.

Останнє, як і викладання, є управлінським процесом, але управління того, хто навчається (студента, учня, слухача тощо), тобто самоуправління, відрізняється від управління організаторів навчального процесу тим, що реалізація його функцій здійснюється ним самостійно. Студент (учень) проходить усі або основні етапи розв'язання навчальних проблем, поставлених викладачем, систематично, послідовно, цілеспрямовано використовуючи необхідні принципи, методи, прийоми пізнавальної діяльності та осмисленого, оптимального підходу до витрат власного часу. У процесі учіння як діяльності, якою управляє сам студент (учень), відбувається засвоєння відповідних знань, умінь, навичок.

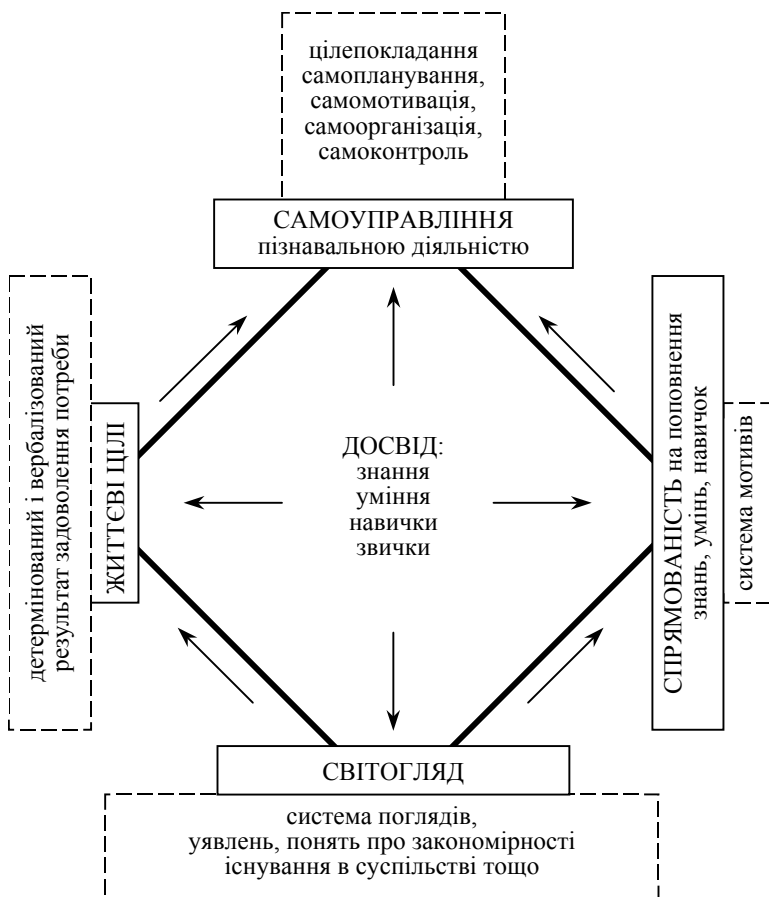


Рис.46. Соціально-психологічні чинники, що впливають на саморозвиток особистості

Під самоуправлінням навчанням будемо розуміти систематичний, цілеспрямований вплив студента на власну діяльність для досягнення поставлених цілей навчання в навчальному закладі. Його метою є максимальне використання учнем (студентом) власних можливостей, переборення зовнішніх обставин з метою самовдосконалення в період навчання в освітньому закладі та в подальшій діяльності як фахівця.

З огляду на функції під самоуправлінням слід розуміти процес *самопланування, самоорганізації, самомотивації та самоконт-*

ролю навчальної діяльності того, хто навчається, для формулювання й досягнення власних цілей навчання в навчальному закладі. Реалізація зазначених функцій самоуправління передбачає вміння студента (учня) досягати цілей навчання через спрямованість, власний інтелект і творчість.

Самоуправління навчанням є досить нелегким для тих, хто навчається, оскільки, з одного боку, власне процес навчання — один з найбільш складних видів діяльності, яку засвоюють на власному досвіді, але котрій, як правило, спеціально не навчають; з іншого боку — щоб здійснювати цю діяльність ефективно, необхідно багато знати про себе: власні якості особистості, мотиви, обмеження, власні проблеми та пріоритети, що можуть сприяти або заважати її здійсненню тощо. На жаль, власним самопізнанням займаються далеко не всі.

Однією з умов здатності до самоуправління особистості є її самостійність, що має вирішальне значення в реалізації функцій самоуправління навчанням.

Самостійність — це властивість, риса характеру особистості, яка забезпечує її спрямованість організувати та реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги. Вона виявляється в наявності уміння людини обходитися у своїх діях без інших і критично ставитися до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань, а також у здатності за власною ініціативою ставити нові цілі, шукати власні оригінальні шляхи вирішення проблем, а не задовольнятися шаблонами.

Самостійність характеризується трьома **факторами**: 1 — сукупністю засобів — знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; 2 — ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення; 3 — зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності.

У навчальній діяльності особливе значення має самостійність мислення, що характеризується тим, наскільки учні (студенти) можуть подолати труднощі при виконанні пізнавальних завдань. Вона може бути сформована на трьох рівнях:

➤ **високий** рівень самостійного мислення — уміння самостійно знайти завдання та варіанти його вирішення, активно міркувати, висловлювати свої припущення, доповнювати відповіді товаришів;

➤ **середній** рівень самостійного мислення — учні прагнуть самостійно виконати навчальні завдання, поставлені викладачем;

➤ **низький** рівень — учні прагнуть запозичити готові рішення або звертаються за допомогою до викладача, учнів.

Самостійність учня (студента) важлива на всіх етапах, формах навчання і при виконанні різних завдань. Але особливе значення вона має при виконанні **самостійної роботи**, яка передбачає індивідуальну роботу учня (студента) над засвоєнням навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових занять.

Зупинемося на функціях самоуправління та основних методах їх реалізації.

Цілепокладання (цілеутворення) у навчанні — процес постановки цілей навчання, що є передумовою планування та прийняття рішень щодо стратегії й тактики навчання.

Цілі навчання — це конкретизовані, бажані для учня (студента) результати навчання, на досягнення яких спрямована його діяльність. Вони відповідають на запитання «Навіщо? Для чого? Що буде наслідком дій?» Постановка цілей дає можливість передбачити, отримати уявлення про те, чого очікує студент від навчальної діяльності, а також описати кінцевий результат, що дасть можливість оцінити досягнуте.

Щоб визначити цілі, той, хто навчається, повинен: 1) мати точні формулювання результатів; 2) урахувати очевидні та приховані потреби; 3) зорієнтувати себе на виконання ефективних дій; 4) зосередитися на тому, **для чого** це робиться, а не **що** робиться; 5) сконцентрувати зусилля на дійсно ключових напрямках; 6) точно знати чого, коли і в яких масштабах досягти; 7) часткові цілі підпорядковувати основній меті.

Сформульована ціль навчання має відповідати низці вимог до них (табл. 11) і включати такі складові: активне дієслово (що зробити?), очікуваний результат / продукт (що? кого?), засіб діяльності (чим? за допомогою чого? кого?), умови (як? де? куди? коли?), норми (за який час? з якою швидкістю? в якому обсягу? тощо) залежно від виду діяльності. Наприклад: навчитись друкувати текст на комп'ютері за допомогою текстового редактору Word акуратно й без помилок за один місяць (з 1 жовтня до 1 листопада 2007 р.).

Цілі, що визначаються, залежно від термінів їх досягнення поділяють на такі рівні (види): довгострокові (5—10 років — усе життя) — стратегічні, життєві цілей, які відображають місце і значення навчання у їх досягненні мети; середньострокові (1—5 років) — тактичні цілі, що дають можливість передбачити етапи досягнення стратегічних цілей; короткострокові (до 6 місяців — 1 року) — оперативні цілі (цілі конкретних дій).

Таблиця 11

ВИМОГИ ДО ФОРМУЛЮВАННЯ ЦІЛЕЙ

Вимога	Інтерпретація вимоги	Результат недотримання вимог	Приклади формулювання цілей	
			неправильно	правильно
<i>Реальність</i>	Не виходять за наявні можливості студента й водночас нелегко досягаються	Демотивація, втрата орієнтира, погіршення результатів навчання	Підготуватись до іспиту з психології та педагогіки в сесійний період	Підготуватись до іспиту з психології та педагогіки впродовж всього семестру
<i>Гнучкість</i>	Дають можливість коригувати або змінювати в разі зміни ситуації	Відсутність можливості змінювати цілі, консерватизм досягнення неактуальних цілей	Закінчити вищий навчальний заклад із спеціальності «Фінанси» з відзнакою	Закінчити вищий навчальний заклад зі спеціальності «Фінанси» з відзнакою за умови, що не займатимуться вивченням ще двох іноземних мов і виконанням нормативу майстра спорту з легкої атлетики

<i>Вимірність</i>	Дають можливість виміряти й оцінити, чи досягнута мета	Непевненість, неможливість оцінити досягнення цілей	Виконати завдання з психології та педагогіки	Виконати всі обов'язкові і 2 вибіркового завдання із самостійної роботи № 2, дотримуючись вимог до них, з психології та педагогіки 3 жовтня 2007 р. і здати на практичному занятті 4 жовтня 2007 р.
<i>Конкретність</i>	Чітко фіксують чого та в які терміни необхідно досягти в результаті	Важко визначити стратегію досягнення мети, утруднене сприйняття цілі, відсутність настрою її досягати	Я хочу вивчити іноземну мову	Я хочу кожного дня читати й перекладати одну сторінку зі спеціальності англійською мовою
<i>Конкретність / організація цілей у часі</i>			Здати вчасно самостійну роботу з психології та педагогіки	Здати самостійну роботу з педагогіки та психології 30 вересня 2007 р.

Сумісність	Не суперечать за змістом та термінами досягнення одна одній	Неможливість досягнення всіх поставлених цілей	Навчатись на стаціонарі в університеті, виступати на змаганнях збірної університету з легкої атлетики та постійно працювати	Навчатись на стаціонарі в університеті, виступати на змаганнях збірної університету з легкої атлетики, а працювати, по можливості, під час літніх і зимових канікул
Прийнятність	Ураховують бажання й потреби оточення, суспільства, забезпечують довгострокову перспективу	Порушення стосунків з оточенням, порушення моральних, етичних норм, прийнятих у суспільстві	Списати реферат з психології та педагогіки в Петра й здати під своїм прізвищем	Написати реферат із психології та педагогіки на тему: «...(назва теми)...», використавши матеріали 5 наукових видань

Система постановки цілей навчання передбачає проходження низки етапів.

Таблиця 12

СИСТЕМА ПОСТАНОВКИ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ

Сутність етапу	Реалізація етапу	Умови виконання
1. Визначення спрямувань навчання		
<i>Визначення цілей</i>	Вибір конкретної мети: відповідь на запитання «Чого хочу досягти в навчанні»	Дотримання таких вимог до формулювання цілей: конкретність, досяжність, вимірюваність, орієнтація

		в часі (таблиця 11)
2. Ситуаційний аналіз		
Визначення слабкостей і переваг, що вплинуть на досягнення цілей	Відповідь на запитання: «Чого можу досягти в навчанні»	Об'єктивний самоаналіз власних можливостей студента щодо досягнення цілей навчання
3. Вибір практичних цілей		
<i>Формулювання цілей різних видів</i>	Формулювання довгострокових, середньострокових і короткострокових цілей: <i>чого хоче досягти студент:</i>	Правильний вибір різних за термінами виконання цілей з урахуванням вказівок до прийняття рішень, <i>наприклад:</i>
3.1. Формулювання довгострокових (стратегічних) цілей	—упродовж життя або як мінімум в наступні 3—10 років	<i>життєва ціль</i> — захистити докторську дисертацію в галузі економіки; <i>в найближчі 10 років</i> — захистити кандидатську дисертацію в галузі економіки
3.2. Формулювання середньострокових (тактичних) цілей	—упродовж наступних 1—5 років років	Закінчити університет із відзнакою із спеціальності «Фінанси»
3.3. Формулювання короткострокових (оперативних) цілей	у найближчі 6 місяців — 1 рік	Вивчити дисципліну «Психологія та педагогіка»

Закінчення табл. 12

Сутність етапу	Реалізація етапу	Умови виконання
4. Прийняття рішень щодо реалізації цілей навчання		
4.1. Формулювання політики цілей	Установлення загального напрямку дій (записати дії, спрямовані на міцне засвоєння знань)	Правильне самоуправління навчанням для полегшення досягнення цілей
4.2. Формулювання	Вибір дій, які необхідно	Правильний вибір і вико-

процедур цілей	виконувати в конкретній ситуації	нання певних дій для досягнення поставлених цілей (при написанні реферату: 1 — ознайомлення з літературою, 2 — реферування, 3 — написання реферату)
4.3.Формулювання правил цілей	Це те, що необхідно зробити в одноразовій специфічній ситуації, розраховане на вирішення конкретної проблеми	Правильний вибір і виконання процедур у нестандартній ситуації (наприклад, розписати порядок підготовки до практичного заняття з психології та педагогіки)
4.4.Формулювання бюджету	Метод розподілу ресурсів, поданих у кількісній формі	Оптимальний розподіл ресурсів для досягнення поставлених цілей (наприклад розподіл бюджету часу при написанні реферату)

Щоб досягти поставлених цілей, їх обов'язково необхідно фіксувати різними способами, наприклад, у щоденнику, або унаочнити.

Визначаючи довгострокові та середньострокові цілі є сенс створити колаж (тематична аплікація) «Мої стратегічні та тактичні цілі». Така фіксація визначеної мети має велику результативність, підвищує мотивацію до досягнення успіхів, може сприяти позитивним змінам цінностей і настановлень щодо організації свого життя. Але при його створенні необхідно дотримуватися таких умов: яскравість, унаочнення цілей, відповідність конкретної цілі та її унаочнення (якщо мрієте про автомобіль «Мерседес», то має бути саме його зображення), присутність зображення (фотографії) автора на кожній унаочненій цілі (наприклад, фото біля автомобіля), конкретизація термінів досягнення (біля кожної унаочненої мети — дата, наприклад, рік її досягнення), великий формат аркуша, на якому виконується колаж (наприклад, А1), присутність колажу перед очима автора до досягнення цілей (наприклад, висить над робочим столом або в кімнаті, де найчастіше буває той, хто його створив).

Ураховуючи динамічність цілей, необхідно перевіряти ступінь їх виконання та робити відповідні корективи. Що стосується стратегічних і тактичних цілей, то вони визначаються й перевіряються хоча б раз на рік, наприклад, у день народження чи інший день.

Наступна функція самоуправління навчальним процесом, що має велике значення для досягнення цілей навчання, — **самомотивація навчання**.

Вона є одним з яскравих показників самоуправління тих, хто навчається, і однією зі сторін *мотивації*, яка є одночасно джерелом активності та системою мотивів, що спонукають людину до будь-якої діяльності.

Мотивація навчання — це процес впливу сукупності як внутрішніх факторів особистості студента, так і зовнішніх чинників, які спонукають його до навчання.

Мотивація навчання може бути внутрішньоорганізована (внутрішня) і зовнішньоорганізована (зовнішня) (рис. 47).

Внутрішня мотивація характеризується, тим, що мотиви до навчання виникають у свідомості студента, він навчається завдяки інтересу, потягу до навчання, суб'єктивного відчуття його цінності, що створює відчуття «поток» (за Х. Хекхаузеном) — задоволення, спокій, швидку плинність часу.

Таке відчуття, наприклад, виникає в дитини, яка сама взяла олівець і починає малювати, не помічаючи нічого навколо. До найбільш поширених «відчуттів потоку» можна віднести: відчуття повної розумової та фізичної залучення до діяльності; повну концентрацію уваги, почуттів, думок, які виключають сторонні думки та почуття; чітке знання того, що потрібно робити у даний момент часу, ясне усвідомлення цілей діяльності, повну покійність вимогам, які йдуть від самої діяльності; чітке усвідомлення того, наскільки вдало виконана робота, чіткий і визначений зворотний зв'язок; відсутність тривоги з приводу можливої невдачі, помилки; відчуття суб'єктивної зупинки часу; втрата звичайного відчуття чіткого усвідомлення себе та свого оточення, «розчинення» у справі.

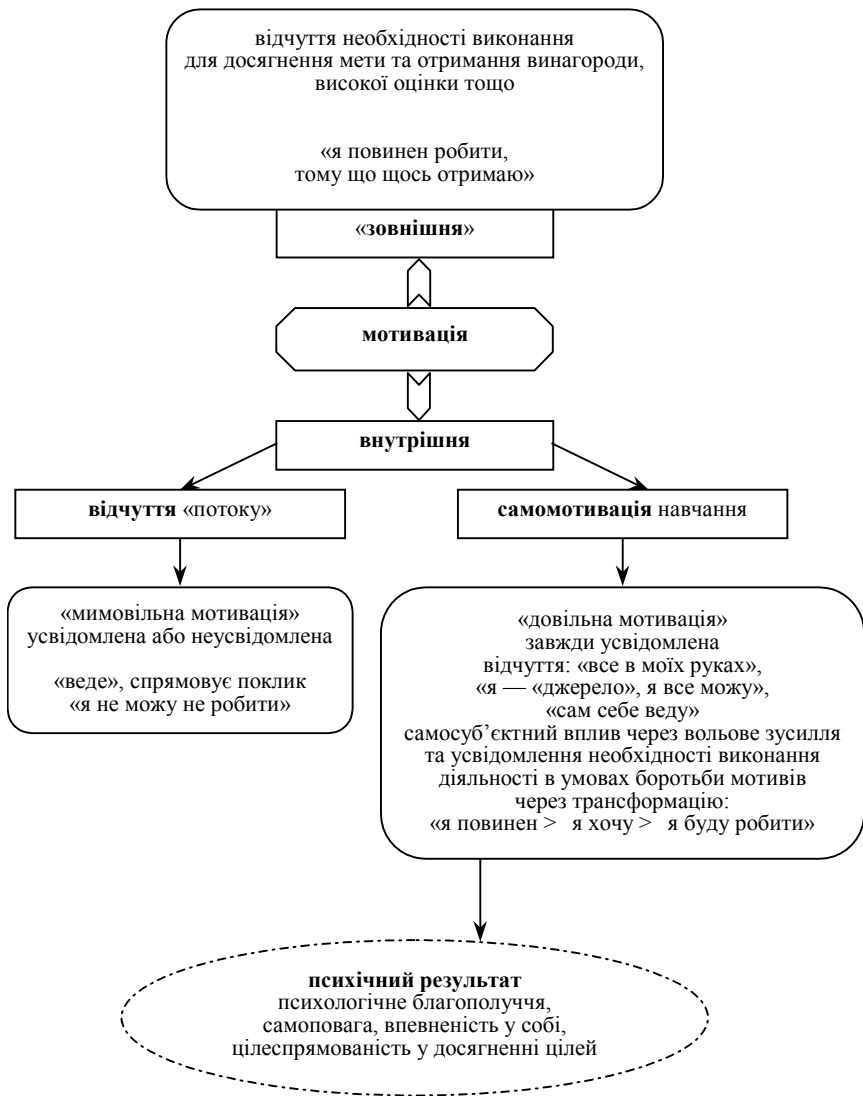


Рис. 47. Мотивація навчання

Зовнішня мотивація зумовлена тим, що мотиви навчальної діяльності спричиняються дією ззовні, така назва є умовна, оскільки мотиви, хоча і викликані ззовні, за своєю суттю вони теж є

внутрішніми, тому що сформовані й усвідомлені особистістю. До її елементів відносять, наприклад, отримання на іспиті відмінної оцінки, диплому з відзнакою тощо. Але ці мотиви, спонукаючи до навчання, не завжди зумовлюють бажання виконувати завдання, навчатися з інтересом і бажанням, якісно.

Інколи мотивація може супроводжуватися «боротьбою мотивів», наприклад, боротьбою конкуруючих спонукань (необхідно виконати завдання, щоб не отримати низьку оцінку, з одного боку, і великим бажанням зустрітися з друзями) або конкурують між собою наміри в умовах концентрації в одному часовому відрізьку (що робити: і це треба, і це треба?). У цій ситуації необхідна самомотивація, за допомогою якої студент *усвідомлено* «породжує» або «відбирає» мотиви, що спонукають його до виконання саме навчальної діяльності, а не якоїсь іншої.

Самомотивація навчання передбачає здійснення «само-суб'єктного впливу» в процесі усвідомленого пошуку та вибору мотивів в умовах «боротьби» між ними з метою свчасного та якісного виконання завдання викладача без позитивного підкріплення (стимулювання). Результат такої «боротьби» у навчальній діяльності буде залежати від багатьох факторів і якостей особистості, але головними з них є воля та наявність таких вольових якостей, як наполегливість, старанність, сумлінність, уміння докласти зусилля, долати напруження.

Крім цього, на результат мотивації взагалі й самомотивації зокрема впливає бажання (внутрішня потреба, потяг до знань, до навчання) і спрямованість студента на навчання (інтегральна якість, яка визначає сукупність стійких мотивів, що орієнтують студента на виконання завдань) (рис. 48).

Якщо той, хто навчається, не здатний до самомотивації, то він втрачає контроль над своїм життям і відчуває незадоволеність, невпевненість у собі, страх діяти самостійно. Він стає не «джерелом» — людиною, що відчуває себе основною причиною змін у власному житті, джерелом власних рішень і виборів, — а «пішаком» (нікчемою), який відчуває себе об'єктом маніпулювання, оскільки до певних дій штовхають його зовнішні сили.

Отже, за відсутності або недостатньої спрямованості на навчання необхідно реалізувати функцію самомотивації для подолання мотивів, які не сприяють прийняттю рішення на користь навчання.

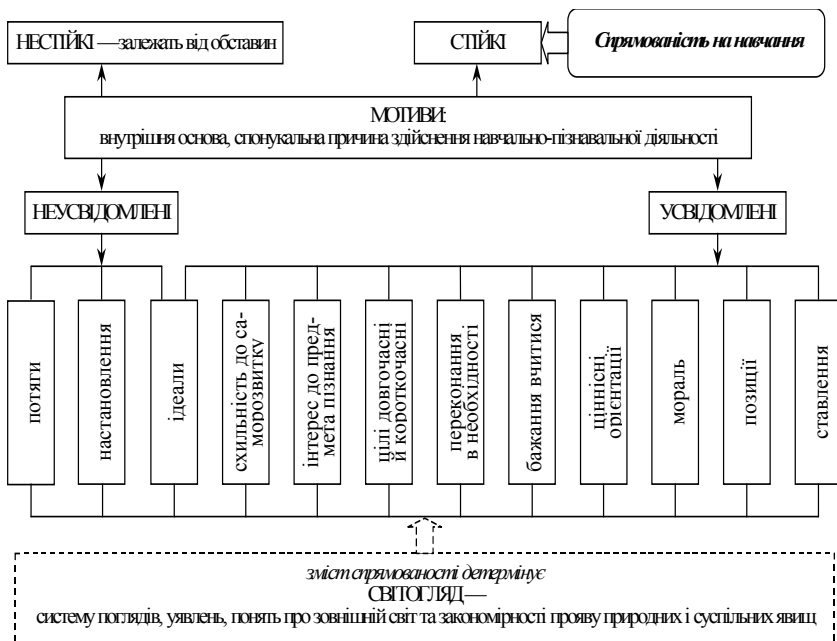


Рис. 48. Структура спрямованості особистості на навчально-пізнавальну діяльність

Виконати це можна у два етапи:

I етап — самоспостереження, самооцінка:

1) усвідомити структуру мотивів, створити «карту мотиваторів (причин, чому потрібно навчатися)» — визначити набір власних, індивідуальних для кожного студента, особистих пріоритетів, які спонукають до навчання;

2) усвідомити та розрізнити походження мотивів: зовнішньо та внутрішньо організованих;

3) усвідомити наявність «боротьби» мотивів, відібрати збудливі активності (мотиви) для виконання навчальної діяльності та її ігнорування;

4) розташувати в ієрархії найбільш дієві мотиви;

II етап — саморегуляція мотиваційного процесу на користь навчальної діяльності:

1) відібрати мотиви, що спонукають до навчальної діяльності; — знайти мотиви «за», що є протилежними й переборюють мотиви «проти»;

2) психологічно подіяти на власне світосприйняття, змінити бачення факту дії під новим кутом зору (рефреймінг):

— у власній свідомості «Я повинен» перетворити на «Я хочу і буду»;

— подолати вплив негативної інформації;

— розглянути проблеми через призму «що робити», а не «хто винен»;

— відчувати власну компетентність, повноту власних можливостей — «Я знаю, Я можу»;

— відчувати здатність до самодетермінації — усвідомити себе (і тільки себе) причиною усіх дій, завдяки чому з'являється відчуття самостійності, задоволення діяльністю — «Я — «джерело» тощо.

Самопланування навчання — розроблення студентом власної програми дій для реалізації навчальних цілей. Воно має забезпечити порядок, послідовність і визначення термінів виконання завдань. Воно передбачає врахування визначених цілей: складання планів на різні періоди (кілька років, рік, місяць, тиждень, день), альтернативних варіантів навчальної діяльності та прийняття рішення щодо послідовності їх реалізації.

Головне призначення самопланування — це ефективно використання часу для досягнення мети. Роль часу в житті людини не потребує доведення. Я. А. Коменський сказав: «Мудрий розподіл часу є основа для діяльності». Хто виграв час — все виграв у підсумку (Мольєр). Час — категорія вічна, він не підлягає заміні чимось іншим, його не можна накопичити, передати, примножити. Час незворотно плинний і кожна людина підкоряється часу, тим більше, що, як зазначив Публій, влада часу — це закон, гідний поваги.

Тому далекоглядним є дотримання правил та принципів планування.

Основні правила планування такі:

➤ розподіляйте час на активність при плануванні, він має відповідати формулі: 60—20—20:

— 60 % — запланована активність;

— 20 % — непередбачена активність (резерви часу та незаплановані дії);

— 20 % — спонтанна активність (управлінська діяльність, творчість);

➤ фіксуйте в планах не дії, а результати (кінцевий стан) досягнення їх цілей;

— передбачайте в плані рівно стільки часу, скільки необхідно, оскільки на роботу витрачається стільки часу, скільки є в розпорядженні;

➤ установлюйте точні терміни виконання для всіх видів діяльності;

— запобігайте нерішучості, зволіканню та відкладанню справ— привчайте себе до самодисципліни;

➤ з самого початку визначайтеся, яку роботу виконаєте самі, а яку можна делегувати іншим;

➤ відрізняйте найважливіші від термінових справ, запобігайте «тиранії» термінових справ;

— дотримуйтеся правила Ейзенхауера щодо залежності ступеня терміновості та ступеня важливості справ (табл. 13);

Таблиця 13

ЗАЛЕЖНІСТЬ СТУПЕНЯ ТЕРМІНОВОСТІ ТА СТУПЕНЯ ВАЖЛИВОСТІ СПРАВ

<i>Термінові справи</i>	<i>важливі</i>	Розпочинайте негайно, виконуйте самі
	<i>менш важливі</i>	Визначтеся зі ступенем важливості — якщо не дуже важлива, доручіть її комусь
<i>Менш термінові справи</i>	<i>важливі</i>	Перевірте ступінь важливості та спробуйте повністю або частково делегувати своїм співробітникам, а у випадку необхідності зможете втрутитися, оскільки є час
	<i>менш важливі</i>	Не робіть самі та не делегуйте ці справи

➤ резервуюте **запасний час** для неочікуваних відвідувачів, телефонних розмов або на випадок недооцінки тривалості окремих справ;

➤ вибирайте щоденні завдання відповідно до *визначених пріоритетів за допомогою аналізу АБВ*:

1) окремі завдання розподіляються на три класи залежно від їх значущості з погляду досягнення професійних або особистих цілей;

2) при плануванні частки більш важливих і менш важливих завдань в їх загальній кількості повинні залишатися незмінними (табл. 14).

ПИТОМА ВАГА ЗАВДАНЬ В ЇХ ЗАГАЛЬНІЙ КІЛЬКОСТІ

Класи завдань	Питома вага в загальній кількості завдань	Значущість (внесок у досягнення мети)	Пріоритети в делегуванні
Категорія А — найважливіші завдання	15 %	65 %	Делегуванню не підлягають
Категорія Б — важливі завдання	20 %	20 %	Можуть бути доручені іншим
Категорія В — менш важливі та несуттєві завдання	65 %	15 %	Повинні бути передоручені

3) для оцінки значущості завдань категорії А ставте собі такі запитання:

1. Які завдання найбільшою мірою наблизять мене до втілення моїх головних цілей (року, місяця, тижня, дня)?

2. Чи можна за рахунок одного завдання вирішити відразу декілька інших?

3. Завдяки виконанню яких завдань я зможу зробити максимальний внесок у досягнення загальних цілей університету, факультету, групи, сім'ї тощо?

4. Які завдання принесуть мені найбільшу користь (у довгостроковому й короткостроковому плані), найбільшу матеріальну винагороду?

5. Невиконання яких завдань може принести найбільш негативні наслідки?

➤ при плануванні враховуйте принцип Парето:

80% витраченого часу на численні другорядні навчальні справи — це 20% підсумкового результату;

20% витраченого часу на найважливіші навчальні справи — це 80 % підсумкового результату;

➤ складайте плани дій *у письмовій формі*, у вигляді щоденника часу, оскільки письмовий план має психологічне підґрунтя: створення самомотиваційного ефекту; створення умови цілеспрямованості та орієнтації на строге дотримання програми; розвантаження пам'яті;

➤ складаючи *перелік дій на день*, намагайтеся виконати *групування дій*, виділивши, наприклад, «телефонний блок», блок

рутинної роботи, блок читання документів тощо. Це дасть можливість більш концентровано виконувати ці справи;

- створюйте *зведений план навчання*;
- денний план роботи повинен бути *реалістичним* і включати лише те, що ви хочете або повинні, а також можете зробити за цей день — чим більш досяжними є цілі, тим значніше концентруються сили на їх реалізацію;
- ведіть *облік часу* та аналіз його витрат;
- входьте в роботу *поступово*;
- створюйте *гнучкі* плани;
- урахуйте природну *циклічність організму*: добовий, річний, циклічний (фізичний — 23 дні, психічний — 28 днів, інтелектуальний — 33 дні) біоритми, які є механізмами пристосування організму до зміни умов життя;
- установлюйте *пріоритети* — спочатку виконуйте «життєво важливі» навчальні справи, а потім — чисельні «другорядні» навчальні завдання;
- плануйте *вільний час*;
- плануйте *поповнення* витрат часу;
- *переносьте незроблене* в план наступного періоду;
- *фіксуйте результати*, а не дії;
- установлюйте *часові норми*;
- визначаєте *терміни виконання*.

Щоб спланувати роботу на тиждень, необхідно:

1. Враховуючи основні правила планування, записати список справ, які ви повинні виконати за тиждень.

2. При цьому слід ставити собі додаткові запитання:

- На чому я повинен сконцентруватися в першу чергу (центральне завдання)?
- Яке завдання на цьому тижні найсуттєвіше й потребує найбільших витрат часу?
- Які інші обов'язкові справи на цьому тижні необхідно: закінчити, підготувати до завершення, почати?
- Які рутинні справи (телефонні розмови, зустрічі тощо) я повинен виконати?
- Які невирішені питання слід розпочати (можливі завдання)?
- Що було б ще доцільно, бажано або доречно зробити?
- Які події можуть бути передбачені?

Конкретна реалізація поставлених цілей відбувається через виконання денного плану — останній і найважливіший елемент у системі планування часу. Його можна скласти всього за 10 хвилин, але потім виграти набагато більше часу.

Складання денного плану з використанням методу «Альпи»

1 стадія — складання завдання

Запишіть усе те, що ви хочете або маєте зробити наступного дня, включаючи завдання зі списку справ на тиждень (місяць), зокрема:

- невиконані раніше;
- ті, що були додані;
- справи, термінів виконання яких необхідно дотриматися;
- завдання, які виникають періодично.

При цьому можна використовувати скорочення слів; завдання розподілити за пріоритетами; поділити їх на затяжні та нетривалі; перевірити завдання, пов'язані з особистими контактами, на предмет можливості виконання їх більш раціональним способом (за допомогою телефону тощо).

Приклади скорочення слів:

В — візити, наради;	ПС — підготовка до семінару;
Д — делегування справ;	ПЛ — підготовка до лекції;
П — процес, у роботі;	Р — написання реферату;
ПР — письмова робота, листи, диктування;	РБ — робота в бібліотеці;
Т — телефонні розмови;	З — заняття;
Ч — процес читання.	Г — гурток;
КР — курсова робота	ХС — художня самодіяльність; тощо

2 стадія — оцінка тривалості виконання завдань

1) проставте напроти кожного завдання приблизний час для його виконання;

2) просумуйте та визначте орієнтовно загальний час;

При цьому майте на увазі:

— робота часто виконується стільки часу, скільки на неї виділено, тому, якщо менше часу виділяєте, ви працюєте більш продуктивно та вкладаєтеся саме в запланований час;

— якщо ви будете складати плани хоча б 10 днів, то з часом тривалість виконання завдань ви зможете оцінювати більш реалістично.

3 стадія — резервування часу про запас

— планом охопіть не більше 60% часу (6 годин при 10-годинному або 5 годин — при 8-годинному робочому дні);

— 40 % часу залишіть для непередбачених справ, а залишок справ перенесіть на наступний час або викресліть, або закінчить за рахунок надурочних.

4 стадія — прийняття рішень щодо пріоритетів, скорочень та передоручень (для скорочення часу до 5—6 годин)

При цьому установіть однозначні пріоритети для своїх справ (А, Б, В); розгляньте кожну справу з погляду делегування.

В кінцевому варіанті це може виглядати, наприклад, так:

	Пріоритети	Години	Передурочення
КР — курсова робота	А	2,5	0,5 години — попросити друга зробити в бібліотеці ксерокопію матеріалу
ПЛ — підготовка до лекції	Б	0,5	—
...
ТР — Степанов Л.	В	0,5	
= 6 годин			

5 стадія — контроль та перенесення зробленого

Завдання, які не були виконані з певних причин, переносяться на наступний день.

Якщо одне і те саме завдання переноситься дуже часто, то існує дві можливості позбутися його: рішуче за нього взятися та довести до кінця; відмовитися від його виконання, проблема вирішиться сама собою.

Самоорганізація — організація особою власними силами різних видів навчальної діяльності, денного розпорядку, робочого місця, самостійної роботи з метою виконання прийнятих рішень щодо досягнення мети навчання тощо (рис. 49).

Організована людина встигає зробити втричі більше, ніж неорганізована. Вона вміє керувати часом і справам, неорганізована — йде на поводу часу та справ. Організованість дозволяє застосувати ефективні методи управління навчанням, концентрацію на важливих завданнях, використання піку працездатності, установлення індивідуального стилю навчання.

Розроблення довгострокової системи організації та планування складається з трьох етапів: аналіз, планування, дії. Аналіз має важливе значення, оскільки дає можливість особистості оцінити власні проблеми та пріоритети, пов'язані з організацією та плануванням.

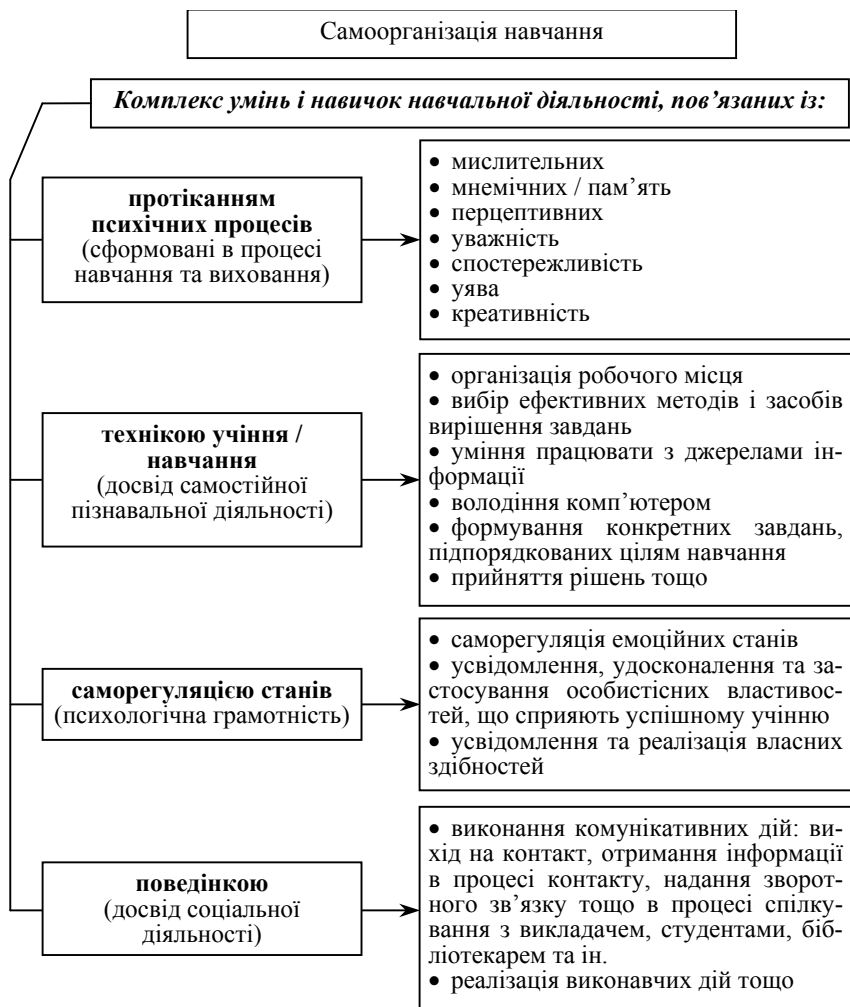


Рис. 49. Самоорганізація особистості

Ознайомимося з проблемами, пов'язаними з організацією та плануванням часу:

І рівень: технічні помилки — методичні помилки в підходах до планування, які легко виправляються:

1) для виконання завдань не відводиться конкретний час — коли це буде зроблено;

2) для виконання завдань відводиться невідповідний час — урахування індивідуальних циклів зміни сил, енергії та концент-

рації, здатності зосередитися («жайворонок» — «сова», сезон початку реалізації нових проектів тощо);

3) помилка в розрахунку часу, який необхідно витратити для виконання завдань — нереалістична оцінка обсягу роботи, що можна виконати за день;

4) ви — невідповідна для виконання цього завдання людина — невміння делегувати роботи, в яких недостатньо компетентні;

5) завдання надзвичайно важке — ви ускладнюєте, а не спрощуєте його, не розкладаєте проекти на низку простих етапів;

— ви не можете згадати, що маєте зробити, — відсутність записів своїх планів, переліку майбутніх справ і зустрічей;

6) відсутність відповідної організації робочого простору.

II рівень: зовнішні фактори — чинники зовнішнього середовища, які знаходяться за межами вашого контролю, але впливають на можливості планування та самоорганізації. Їх потрібно визнавати та враховувати, щоб не звинувачувати себе та знаходити більш ефективні способи долати зовнішню дію та її вплив:

1) надто великий обсяг робіт — необхідно переглянути обсяг робіт і зосередитися на самозбереженні: позбавитися зайвих справ, делегувати їх виконання іншим. Зменшити вимоги до якості виконання деяких завдань — «втримайся на плаву»;

2) проблеми зі здоров'ям, які обмежують ваші сили, — не ігноруйте межі своїх можливостей, правильно плануйте час, проконсультуйтеся з лікарем;

3) ви потрапили в період змін — визначте свої цілі, створіть нову базову схему, структуру життя, відштовхуючись від чітко визначених і встановлених «контрольних точок» або «якорів», слідкуйте за розвитком ситуації, вносьте корективи, поки все не стане на свої місця;

4) ви знаходитесь у обставинах з високим рівнем перешкод — залишайте в своєму графіку достатньо часу для перешкод, затримок, перепон, криз, очікувань. Тримайте при собі матеріали для роботи, яку можна зробити під час поїздок і очікувань, передоручайте іншим виконання завдань, створюйте «тихі гавані», вільні від перешкод;

5) вам заважає неорганізований партнер — ознайомте його з особливостями тайм-менеджменту, допоможіть йому вдосконалити планування його часу, поговоріть з ним про це, визначте загальні інтереси та цілі, точки дотику, а якщо це не вдасться — змініть до цього ставлення, звільніться від почуття безвихідності, відчуття себе жертвою обставин і будуйте своє життя радісно та із задоволенням.

III рівень: психологічні блоки (перепони) — приховані внутрішні сили й переконання, які заважають досягати своїх цілей та жити,

як ви хочете. Вони є неусвідомленими та виявляють себе після того, як ви подолали технічні помилки та зовнішні фактори:

1) ви не з'ясували власні життєві цілі та пріоритети;

2) ви є «приборкувачем хаосу» — людиною, яка все залишає на останній момент, створює проблеми, а потім їх вирішує. Якщо ви відчуваєте себе комфортно в умовах криз, вам подобається долати власне безладдя, цінуйте цю здібність, але не випробовуйте та не застосовуйте щоденно, навчіться управляти часом;

3) страх вимушеної бездіяльності, залишитися один на один із власними думками, бажання запобігти неприємного завдання або проблеми — це може призвести до виснаження, до хронічних запізень;

4) вам необхідно постійно допомагати іншим, жертвуючи собою — з одного боку, це може багаторазово винагороджуватися, з іншого, відчуття себе ображеним, недооціненим чи пригніченим або неспроможність виконати всі дані обіцянки може порушити внутрішній баланс потреб. А тому варто дати можливість людям отримати задоволення від допомоги вам, росту й розвитку, вчіться говорити «ні»;

5) страх перед можливою невдачею, провалом вашого починання — просто та чесно оцініть найгірше, що може з вами відбутися в результаті невдачі, розглядайте її як можливість зростати й наблизитися до своїх цілей, уявіть, як через багато років ви будете комусь розказувати, як ви долали труднощі на шляху до успіху;

6) страх перед успіхом, який може стати причиною відчуження від сім'ї, друзів або знайомих, — проводьте більше часу з тими людьми, яких ви вважаєте успішними, і ви з'ясуєте для себе, що вас лякає та зможете відчути атмосферу успіху;

7) страх змінити існуюче положення речей — створюйте зміни поступово, що менш руйнівні та дасть можливість звикнути до них і вам, і оточуючим;

8) страх перед завершеністю — людина береться за декілька справ одразу, виконуючи то одну, то іншу, не отримуючи задоволення від завершеності та втрачаючи енергію й самооцінку. Вона або любить власне процес творчості, або не любить, завершуючи, приймати рішення щодо відхилення інших альтернатив і варіантів. Якщо ви вже втратили інтерес до проекту, відхиліть його і звільніть себе для реалізації нових планів;

9) вам необхідні досконалість, довершеність та бездоганність — якщо дотримуватись високих стандартів відносно кожного окремого завдання, то все зробити просто неможливо. Причи-

ною може бути страх перед критикою, приниженням або різкими судженнями, якщо з дитинства вас навчали все робити бездоганно, і ви не відчуваєте значущості завдань. Можливо, ви відчуваєте себе впевнено, коли вам здається, що все під контролем. Треба навчитися гнучко змінювати стандарти та вимоги залежно від важливості завдання;

10) страх втрати творчих сил — побоювання, що внесення в життя порядку та побудова визначеної структури часу придушить творчі здібності та волелюбну натуру. Треба повірити, що внесення систематичності та порядку у свій розклад не вплине негативно на працездатність, свободу, творчість тощо;

11) складаючи розклад, не розписуйте кожну годину, але складіть загальний план свого дня, вносячи в нього відповідний ритм.

Існує низка принципів, що забезпечують ефективну реалізацію поставлених завдань через самоорганізацію та планування. До них належать правила початку, ходу та завершення дня.

Основний принцип самоорганізації дня: «Робота має підкорятися мені, а не навпаки».

Правила початку дня:

1. Починайте день з позитивним настроєм. Кожен ранок задавайте собі три запитання:

— Що я маю зробити, щоб отримати від цього дня як можна більше радощів?

— Як цей день може наблизити мене до моїх цілей?

— Що я можу сьогодні зробити для свого здоров'я, щоб компенсувати малорухливу роботу (провести тренування, розслабитися тощо)?

2. Добре поснідайте, до навчального закладу збирайтеся без поспіху.

3. Починайте навчання по можливості в один і той же час.

4. Перевірте ще раз плани дня.

5. Спочатку вирішуйте ключові завдання.

6. Беріться за роботу без марного витрачання часу («відтягування»).

7. Погодьте свій план із близькими та партнерами зі спільної діяльності.

8. Зранку займайтеся складними та важливими справами.

Правила, що стосуються ходу дня:

9. Добре підготуйтеся до навчання.

10. Впливайте на фіксацію термінів (якщо терміни, що встановлюються, не вкладаються у ваші плани, намагайтеся пристосувати їх до власних інтересів, знаходячи альтернативний варіант).

11. Запобігайте дій, що викликають негативну зворотну реакцію з боку близьких, партнерів зі спільної діяльності, друзів, викладачів та інших.

12. Відхиляйте невідкладні проблеми, що виникли додатково.

13. Запобігайте незапланованих імпульсивних дій.

14. Зарезервуйте в плані та знайдіть 1 годину для себе — спокійний або закритий час, коли вас ніхто не потурбує, для виконання важливих, але не термінових завдань, які часто губляться в метушні дня.

Правила завершення робочого дня:

15. Закінчуйте незроблені невеликі справи.

16. Контролюйте результати та себе — порівнюйте намічене в розпорядку дня з реально виконаним з урахуванням поставлених цілей і відхилень від них.

17. Складіть план на наступний день з урахуванням цілей, пріоритетів, делегування.

18. Повертайтеся додому з хорошим настроєм: радійте майбутньому заслуженому відпочинку; насолоджуйтесь дорогою додому та налаштовуйтеся на вечірнє проведення часу, подумайте про заняття фізкультурою, бігом тощо — 10 хвилин руху на свіжому повітрі щодня — достатньо, щоб підтримувати фізичну форму.

19. Кожен прожитий день, по можливості, робіть вдалим, усвідомивши його якість і цінність для вашого життя.

20. Зробіть огляд прожитого дня (самоконтроль):

— контролюйте не лише виконання поставлених завдань, а й особистісну ситуацію;

— перевіряйте, що пройшло вдало та що могло бути зроблено краще;

— застосуйте метод «п'яти пальців», орієнтований на початкові літери назв пальців:

М (мізинець) — мислительний (розумовий) процес: які знання, досвід я сьогодні отримав?

Б (безіменний палець) — близькість мети: що я сьогодні зробив і чого досяг?

С (середній палець) — стан душі: яким був провідний настрій?

У (указівний палець) — послуга (рос. — услуга), допомога: чим я сьогодні допоміг іншим, чим догодив, порадував чи «посприав».

Б (великий (рос. — большой) палець) — бадьорість, фізична форма: яким був мій стан сьогодні? Що я зробив сьогодні для свого здоров'я?

Самоконтроль результатів навчальної діяльності

Самоконтроль — свідомо регуляція людиною власних станів, спонукань і дій на основі зіставлення їх з деякими суб'єктивними нормами та уявленнями.

Здатність особистості до самоконтролю є одним з показників розвиненості її волі, що забезпечує подолання труднощів при досягненні поставленої цілі. Форми, види, а також конкретний зміст самоконтролю визначається предметом, умовами й видами дій особистості, а також ступенем їхньої усвідомленості. За допомогою такої регуляції виявляються відхилення в думках, почуттях, учинках від вимог суспільства в цілому або безпосереднього оточення чи визначається відповідність чеканням і надіям навколишніх або однієї людини.

Самоконтроль є складовою частиною будь-якого виду діяльності людини та спрямований на попередження можливих або виявлення вже зроблених помилок. Інакше кажучи, за допомогою самоконтролю людина щоразу усвідомлює правильність своїх дій, у тому числі в грі, навчанні та праці.

Одним з істотних відмінностей у пізнавальній діяльності «успішних» і «неуспішних» учнів є розходження в умінні здійснювати самоконтроль і саморегуляцію своїх дій. «Неуспішні» учні навіть при знанні та розумінні правил, за яким потрібно діяти, утрудняються в самостійному виконанні завдання, де потрібно у визначеній послідовності виконати ряд розумових операцій, і їм необхідна постійна допомога викладача. Розвиток здатності до самоконтролю та саморегуляції починається вже в дошкільному віці й відбувається більш природно й ефективніше всього в процесі різноманітних «ігор з правилами».

Важливим елементом самоконтролю, якому потрібно вчити та навчатися, є уміння звірити свою роботу зі зразком і зробити висновки (знайти помилку або переконатися в правильності виконання завдання) (див. пункт 20 правил завершення робочого дня). Навіть якщо сфери нашого життя, що знаходяться під нашим контролем, здаються нам незначними, їх аналіз допоможе з'ясувати, як вирішувати більш серйозні проблеми.



Завдання для самоконтролю

1. Розкрийте суть поняття «управління», «менеджмент», «керівництво». Вкажіть на спільне та відмінне в них.
2. Відомий фахівець менеджменту Р. Макнамара говорив так: «Управління — найбільш творче мистецтво, мистецтво мистецтв, оскі-

3. Що означає термін «управлінський цикл»? Розкрийте зміст управлінських функцій.

4. Що являє собою процес навчання? У чому полягають особливості управління навчанням?

5. Охарактеризуйте функції управління навчанням?

6. Які якості особистості повинен мати педагог, щоб успішно управляти навчанням?

7. Складіть кросворд із понять даної теми.

8. Розглянувши критерії самостійності, зробіть висновок про власний рівень самостійності. Чи потрібно вам працювати над формуванням цієї риси особистості? Розробіть план розвитку самостійності як риси особистості.

9. Поясніть, що таке «відчуття потоку». Чи переживали ви його раніше? Проаналізуйте, з чим воно пов'язане.

10. Б. Франклін сказав: «Час — гроші». Доведіть або спростуйте цю думку.

11. Ознайомтеся із проблемами, пов'язаними з організацією та плануванням. Зробіть висновки, щодо того, які з них виникають у вас. Сплануйте, як ви можете позбутися їх?

12. Опишіть власну систему організації навчання: режим дня, організація робочого місця, переваги в навчанні, самостійна підготовка до заняття тощо.

13. Обміркуйте, яке з трьох понять має найбільш повний зміст стосовно навчання: «самоуправління», «самотивація» чи «самоорганізація».

14. Як забезпечити ефективний взаємозв'язок і взаємодію самоорганізації навчання з іншими функціями самоуправління навчальною діяльністю: самотивацією, самоплануванням, самоконтролем.

15. Проведіть аналіз впливу на вашу особистість основних видів біоритмів.

16. Створіть колаж «Мої стратегічні і тактичні цілі», попередньо визначивши їх.

17. Складіть план на день, урахувавши правила та принципи планування.

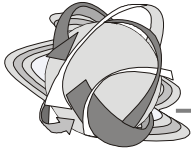


Рекомендована література

1. *Бабанский Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности. — М.: Знание, 1982. — С. 85.

2. *Журавська Л. М.* Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. — К.: Вид. дім «Слово», 2006. — 312 с.

3. *Зайверт Л.* Ваше время — в ваших руках. Деловым людям — как эффективно использовать рабочее время / Пер. с нем. — М.: Интерэксперт; Инфра-М, 1995. — С. 7—38.
4. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с.
5. *Иванова. С. В.* Самомотивація і її розвиток. Самоменеджмент // Справочник по управлению персоналом. — 2005. — № 3.
6. *Климчук В. А.* Тренинг внутренней мотивации. — СПб.: Речь, 2005. — 76 с.
7. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручник: У 2-х ч. — Ч. 1.: Психологія суб'єкта діяльності. — К.: КНЕУ, 1999. — 244 с.
8. *Лукашевич Н. П.* Теория и практика самоменеджмента: Учеб. пособие. — К.: МАУП, 2002. — С. 9—13.
9. *Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. — М.: Дело, 1993. — 402 с.
10. *Моргенстер Джулия.* Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. — М.: ООО «Добрая книга», 2002. — 264 с.
11. Основы навчання студента: В. 4 кн. / Ю. М. Комар, О.С.Поважний, С. Ю. Комар, В. В. Дороф'єнко (заг. ред) / Донецьк: ДонДУУ, 2004. — Кн. 1. — Ч. 1: Самоуправління навчанням: Навч.-метод. посіб.: У 2 ч. (Кн.1). Анотований конспект лекцій (Ч. 1). — 2004. — 306 с.
12. Основы навчання студента: В. 4 кн. / Ю. М. Комар, О.С.Поважний, С. Ю. Комар, В. В. Дороф'єнко (заг. ред); Донецький держ. ун-т управління. — Донецьк: ДонДУУ, 2004. Кн. 1. — Ч. 2: Самоуправління навчанням: Навч.-метод. посіб.: У 2 ч. (Кн. 1). Зміст практичних занять (Ч. 2.). — 2004. — 168 с.
13. *Палеха Ю. І.* Менеджмент для початківців: Навч. посіб. — 3-є вид., доп. — К.: вид-во Європ. ун-ту. — 217 с.
14. Практикум з педагогіки: Навч. посіб. / За заг. ред. О. А. Дубасенюк: 3-є вид., перероб. і доп. — К.: «Центр навч. літератури», 2004. — 464 с.
15. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М.В.Артюшина, О. М. Котикова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. — К.: КНЕУ, 2003. — 829 с.
16. *Самыгин С. И., Столяренко Л. Д.* Психология управления: Учеб. пособие. — Ростов на-Дону: Феникс, 1997. — 512 с.
17. *Файоль А., Эмерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г.* Управление — это наука и искусство. — М., 1992. — 412 с.
18. *Якунин В. А.* Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: Учеб. пособие. — Л.: ЛГУ, 1986. — 43 с.



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
1. Психологія як наука	6
1.1. Поняття про психіку, види психологічних явищ.....	6
1.2. Напрями та школи психології	10
1.3. Галузі й методи сучасної психології.....	19
2. Педагогіка як наука	26
2.1. Поняття педагогіки, її предмет та завдання	26
2.2. Структура педагогічної науки.....	32
2.3. Зв'язки педагогіки з іншими науками	34
2.4. Методи наукових досліджень у педагогіці	36
3. Психіка та її розвиток	42
3.1. Етапи розвитку психіки	42
3.2. Анатомо-фізіологічні основи психічного	53
3.3. Психічне здоров'я	64
4. Психічні процеси	69
4.1. Поняття й класифікація психічних процесів людини	69
4.2. Увага.....	70
4.3. Відчуття.....	74
4.4. Сприймання	75
4.5. Пам'ять.....	79
4.6. Мислення	82
4.7. Уява	86
4.8. Мовлення	88
4.9. Емоції	91
4.10. Воля	93
5. Психічні стани	97
5.1. Стани та їх класифікація.....	97
5.2. Характеристика психічних станів.....	101
5.3. Методи регуляції та саморегуляції психічних станів	118

6. Психічні властивості особистості	123
6.1. Психічні властивості як різновид основних проявів психічних явищ	123
6.2. Темперамент	125
6.3. Характер	132
6.4. Здібності	140
6.5. Мотивація.....	148
7. Рівні прояву психіки: свідомий і несвідомий	162
7.1. Рівні прояву психіки: свідомий і несвідомий	162
7.2. Свідомість та самосвідомість	163
7.3. Поняття про несвідоме. Несвідоме в концепціях З. Фрейда, К. Горні, К. Юнга	167
7.4. Форми прояву несвідомого.....	186
8. Особистість. Структура особистості	190
8.1. Концепція особистості у вітчизняній психології	190
8.2. Індивід та особистість.....	193
8.3. Поняття про індивідуальність	194
8.4. Психологічна структура особистості	195
8.5. Біологічне й соціальне в структурі особистості.....	198
8.6. Зарубіжні теорії особистості	201
8.7. Теорія соціального наuczіння Джуліана Роттера. Локус контролю.....	211
9. Розвиток особистості та «Я-концепція»	216
9.1. Поняття про розвиток особистості в онтогенезі та його фактори	216
9.2. Стадіальність розвитку людини	221
9.3. Розвиток людини як сходження до індивідуальності	227
9.4. «Я-концепція» та її складові, формування та розвиток.....	233
10. Поняття про діяльність та її структуру	243
10.1. Поняття про діяльність.....	243
10.2. Типи і види діяльності.....	247
10.3. Структура діяльності	251
10.4. Поняття та фактори спільної діяльності.....	261
11. Спілкування	267
11.1. Спілкування: структура, функції, види, бар'єри	267
11.2. Соціальна група. Класифікація, структура груп.....	272
11.3. Позиція, статус, роль людини в групі	276
11.4. Тенденції поведінки людини в групі	277
11.5. Соціально-психологічні феномени в групах	278
11.6. Конфлікти, їх структура, класифікація	281
11.7. Стратегії поведінки в конфлікті.....	285

12. Освіта в культурі людства	289
12.1. Сучасне розуміння освіти як процесу розвитку особистості	289
12.2. Освіта як система: цілі, парадигми, моделі	293
12.3. Сучасні тенденції в освіті. Болонський процес.	299
12.4. Освіта в Україні та її особливості	301
13. Навчання й виховання як шляхи розвитку особистості	309
13.1. Категорії навчання й виховання	309
13.2. Сучасні теорії навчання й виховання	312
13.3. Навчальний процес та його структура	320
13.4. Технології навчання	340
13.5. Особливості виховання в сучасних умовах	345
13.6. Виховні системи й технології	353
14. Управління навчанням	363
14.1. Поняття про управління	363
14.2. Особливості управління навчанням	364
14.3. Функції управління навчанням	367
14.4. Самоуправління навчанням	373