Лекція 4. ПСИХІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1. **Психічні властивості як різновид основних проявів психічних явищ.**
2. **Темперамент.**
3. **Характер.**
4. **Здібності.**
5. **Мотивація.**

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 організовувати 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 іншої — в заціпенінні, загальмованос- ті. 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 тривожність 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.

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.

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 не-квапливої 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 «краси- су» (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 «тем- перамент ум», 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, неврівноважені), 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 1

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ТЕМПЕРАМЕНТУ

Психологічні характеристики	Тип НС
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 мисленнєвих 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	Сильний, урівноважений. Рухливий
Холерик. Висока реактивність та активність, але перша переважає над другою, тому виявляє нестриманість, гарячковість, непосидючість, імпульсивність, має складності самоконтролю в емоціоген- них 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	Сильний, неврівно-важений
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 вимовою. Постійний в прояві інтересів та симпатій. Повільно включається в роботу, переключається на іншу та припиняє її. Інтровертований	Сильний, врівноважений, інертний
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. Гу-биться в нових обставинах. Складно налагоджує контакти з новими людьми. Вразливий, чутливий, сльозливий. Мимоволі пристосовується до характеру співрозмовника. Інтровертований	Слабкий

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 відчувають 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 вистачає, 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 сьогоденням. 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 (пікнічна, 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; ни- зькореактивна 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 отримуваного 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.

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. Мясищева, 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. 1. 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, дражливість, 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. 2. 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. Ананьєв, 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 неврівноваженість 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 лінивими, 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 звик 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. Рубін- штейна, 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 приходить 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 характерами 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, за- стряглива (та їхні комбінації) та акцентуації темпераменту — гіпер- тимічна, 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, гар-

но «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 лякливістю,сором' язливістю, 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).

Застрягливий тип: характеризується надмірною стійкістю афекту та схильністю до продукування надцінних і паранойяль- них ідей, підвищеною підозріливістю, 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 тонусом, активністю в пошуку нового. Можуть братися за багато справ і не доводити їх до кінця, ідеї не реалізовуються. 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 вольових зусиль, песимістичністю, за- ниженою 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 нізащо 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, закоханість 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 фа- нів 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 демон- стративно-застрягливою акцентуацією можуть бути неординарними, творчими та успішними в тих видах діяльності, які задовольняють їхні честолюбство та самолюбство. Залежно від ступеня сформованості акцентуйованих рис вони можуть виражати самобутність особистості та виступати її «сильними» сторонами або слугувати підґрунтям дезадаптивної поведінки та підґрунтям психічної патології особистості.

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 — євгеніку). Протягом тривалого часу здібності пов'язувались з особливостями будови головного мозку. Засновник френології Ф. Галль навіть 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. Мясищев 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, анатомо-фізіологічних та функціональних особливостей особи. Але вони є лише передумовою розвитку здібностей: у процесі цього розвитку вони є вихідним 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 нена- сичуваній 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 научуваність 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. 3.

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.

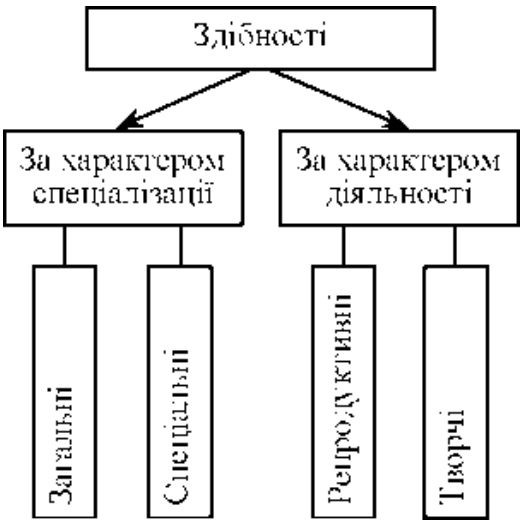

Рис. 3. Структура здібностей людини

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. 4).

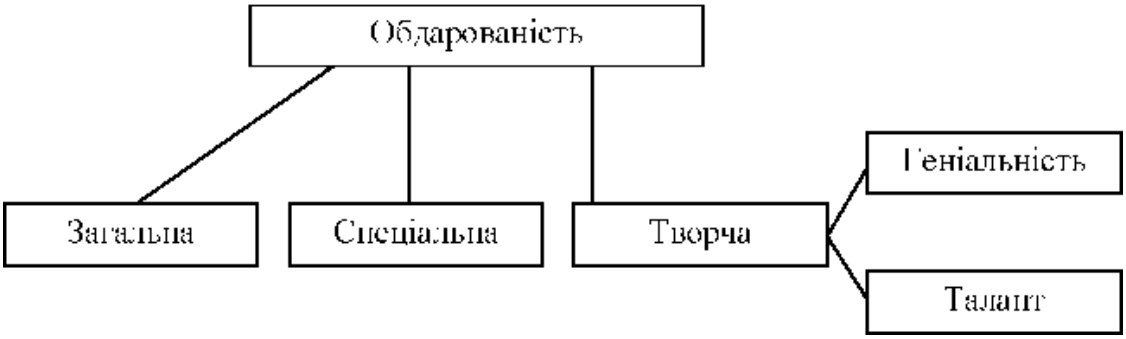

Рис. 4. Рівні прояву обдарованості

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 багатогранним. 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 невтомно 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 Мендєлєєвих 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 численних 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. 5).

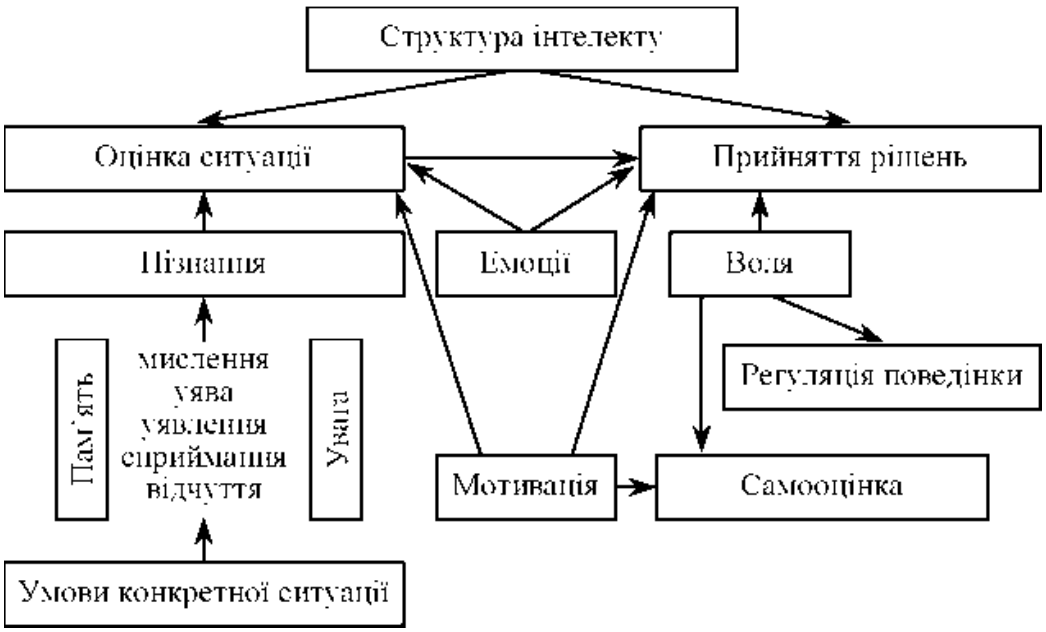

Рис. 5. Структура інтелекту

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 *акомодації* — пристосування людини до динамічної 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:

$$IQ = \text{(Розумовий вік)/(Хронологічний вік)}$$

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 мисленнєвих 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 аналізові, порівнянню, знаходженню суттєвих зв'язків у разі всебічного аналізу певного явища);

— *гнучкість мислення,* що полягає в здатності переходити від одного мисленєвого 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);

—*рефлективність 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 можливості викладача задовольнити їх);

Інтелект і всі інші здібності виступають важливими елементами психіки людини, що забезпечують перебіг її психічного життя.

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 спонука 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 особисті- сного 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.

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).

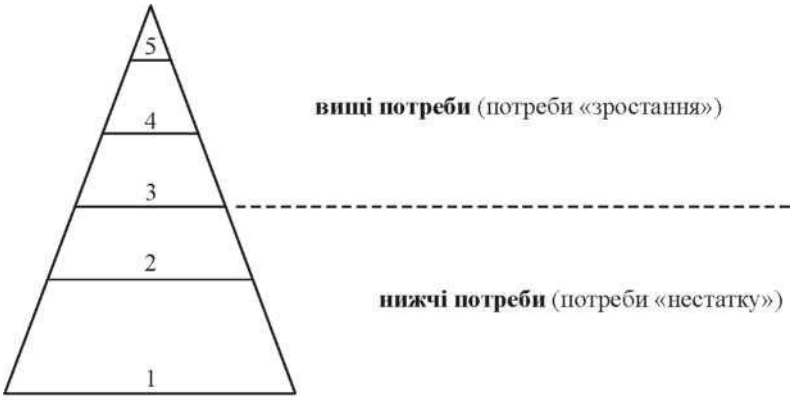

Рис. 15. Піраміда потреб (за А. Маслоу)

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 відчувають 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 мак- симізувати 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'єктної 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, слабко 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 задатків 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 самоак- туалізації, 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.Хекхаузеном, 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^зуються 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).

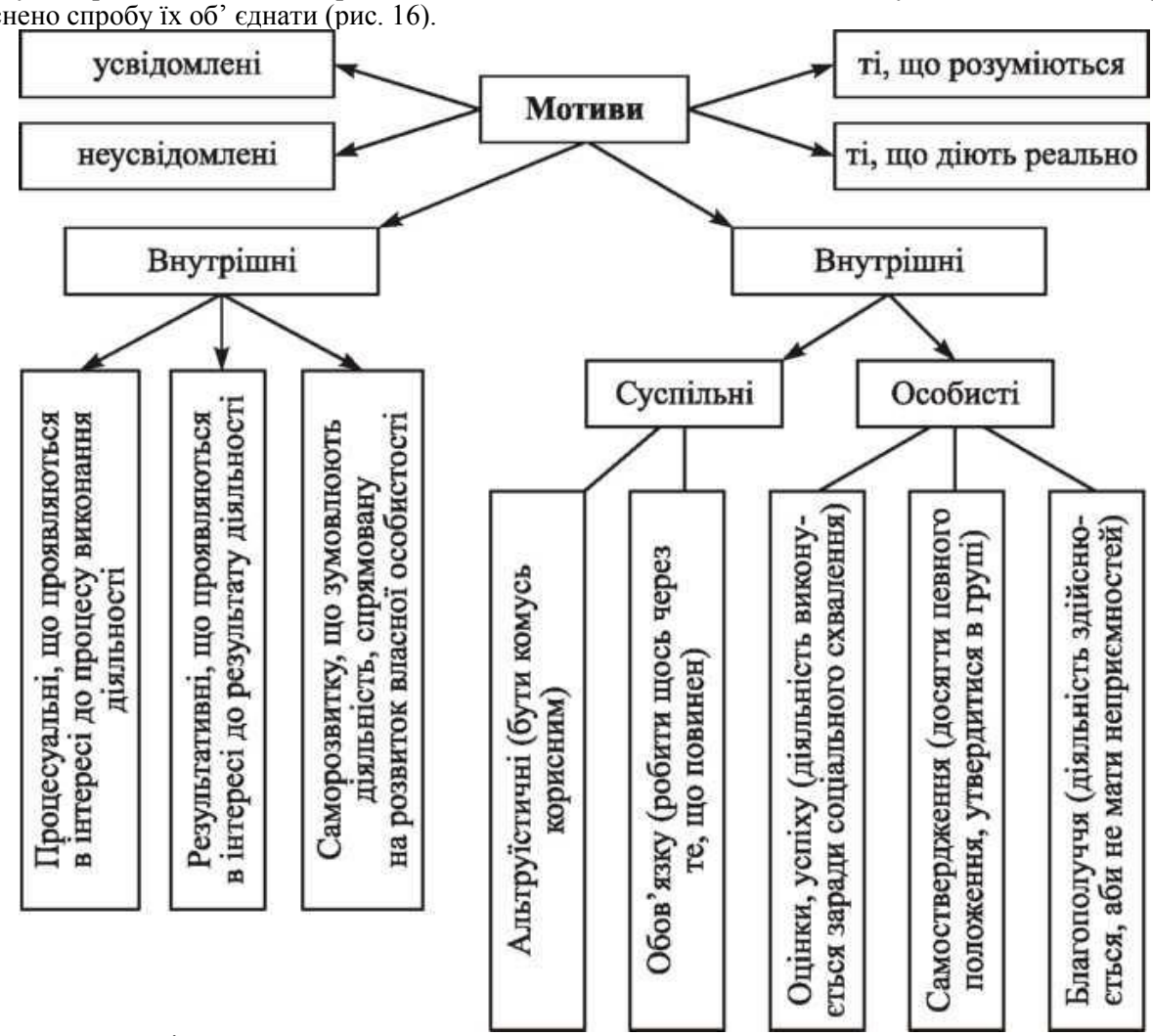

Рис. 6. Види мотивів

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 цій 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, спричинювало 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 пізнаваного 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. Настанови 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 (етнічний 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.

4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. — Т. І. — М., 1989. — С. 12—62.*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. призведений / 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.

Лекція 5. ОСОБИСТІСТЬ. СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ

1. Концепція особистості у вітчизняній психології.
2. Індивід та особистість.
3. Поняття про індивідуальність.
4. Психологічна структура особистості.
5. Біологічне й соціальне в структурі особистості.
6. Зарубіжні теорії особистості.
   а. Теорія особистості за Карлом Роджерсом.
   б. Теорія особистості Гордона Олпорта.
   в. Триєдність станів «Я» особистості в теорії Еріка Берна.
7. Теорія соціального научіння Джуліана Роттера. Локус контролю.

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.Бехтерєва, 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 проектуються 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-емоціональною 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 висовує 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:

— внутріиндивідна (інтраіндивідна) підсистема;

— міжіндивідна (інтеріндивідна) підсистема;

— надіндивідна (метаіндивідна) підструктура.

В *інтраіндивідну,* або *внутріиндивідну* 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' язківіндивідів, 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.

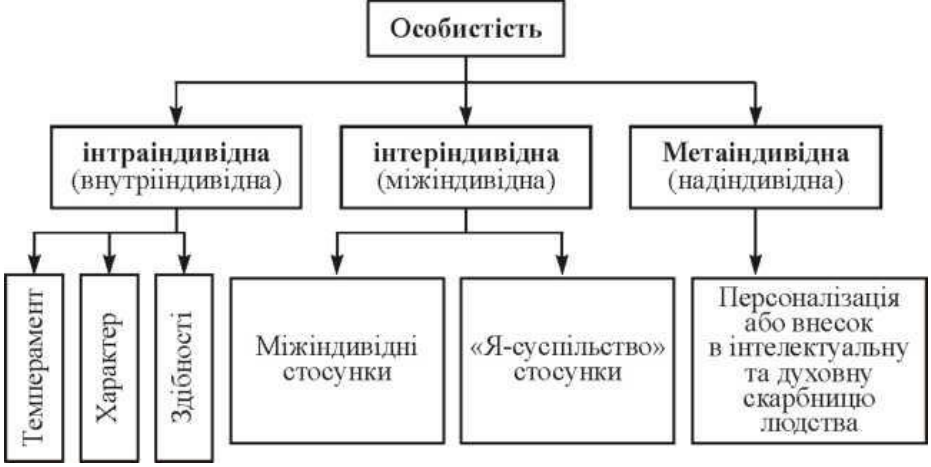

Рис. 1. Три складові структури особистості (за концепцією вітчизняних авторів)

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.1 показано три складові структури особистості за концепцією вітчизняних авторів.

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 — діяч 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.

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 проявлятись 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 розвиткові 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).

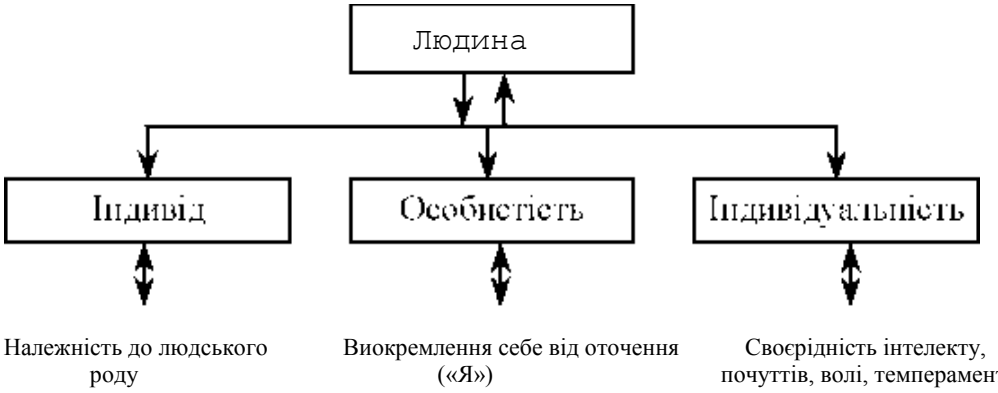

Рис. 2. Схема для розуміння поняття «людина»

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 Ціолковського.

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. 3-5 показано основні компоненти особистості та їхню структуру.

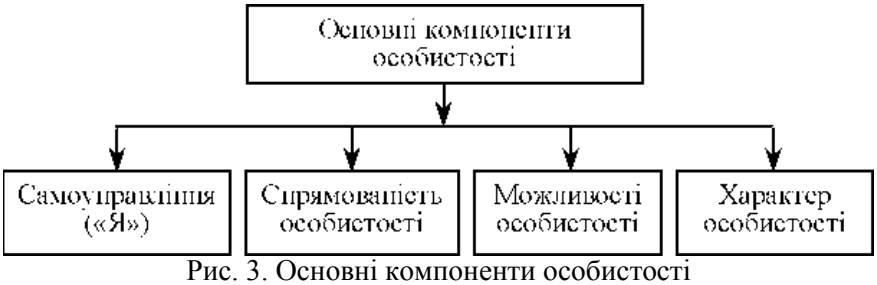

Рис. 3. Основні компоненти особистості

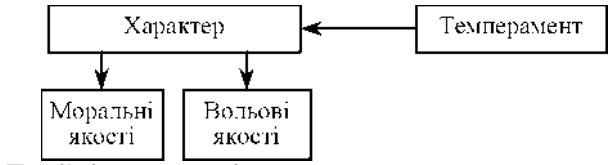

Рис. 4. Структура характеру особистості

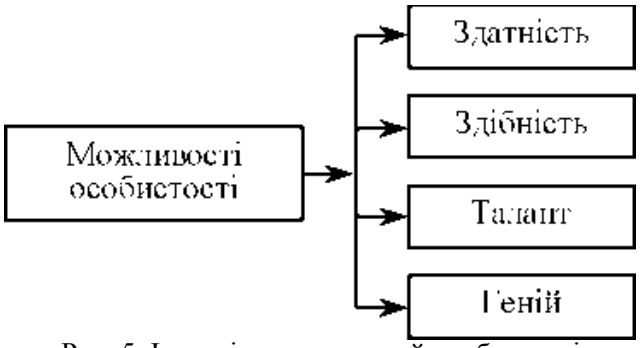

Рис. 5. Ієрархія можливостей особистості

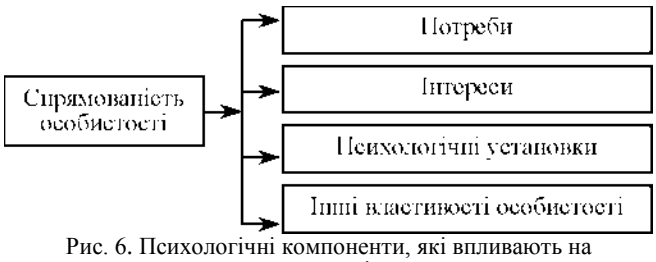

Рис. 6. Психологічні компоненти, які впливають на спрямованість особистості

Рис. 7. Структура самоуправління особистості

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. sv5ou — 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.— 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 вивчалося 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.

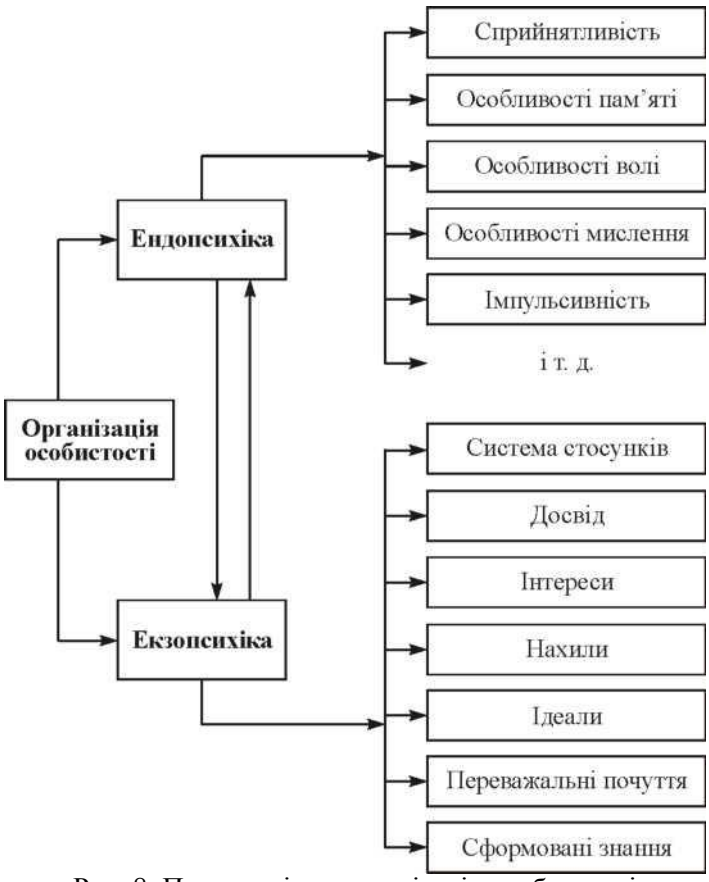

Рис. 8. Психологічна організація особистості

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 вислювлюючи 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.

6. Зарубіжні теорії особистості

а) Теорія особистості за Карлом Роджерсом

Свою діяльність К. Роджерс розпочав як психіатр-терапевт, а власний метод терапії назвав «індирективним» (не директивним), тобто зосередженим на пацієнтові. 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.

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 уникає клінічного терміна «невроз»).

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. 8).

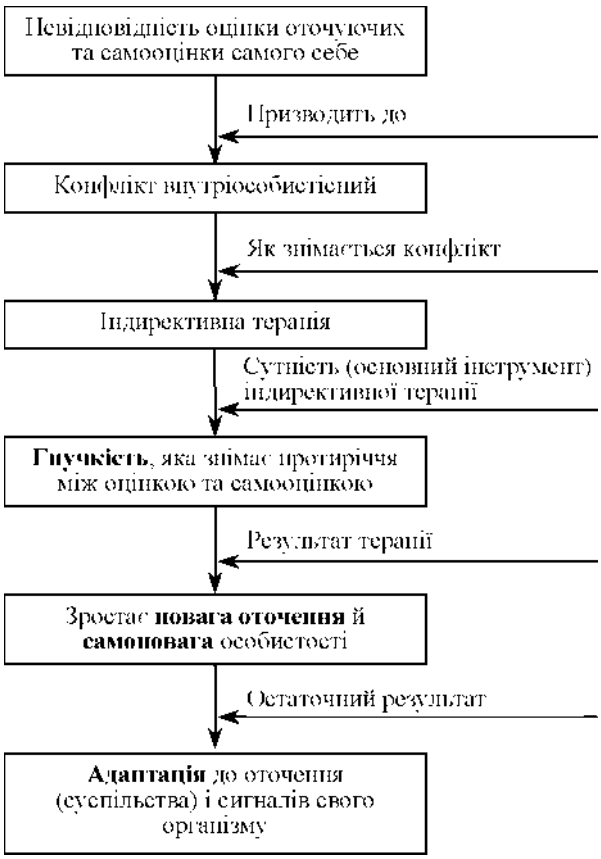

Рис. 8. Узагальнена схема основних положень теорії К. Роджерса

б) 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.

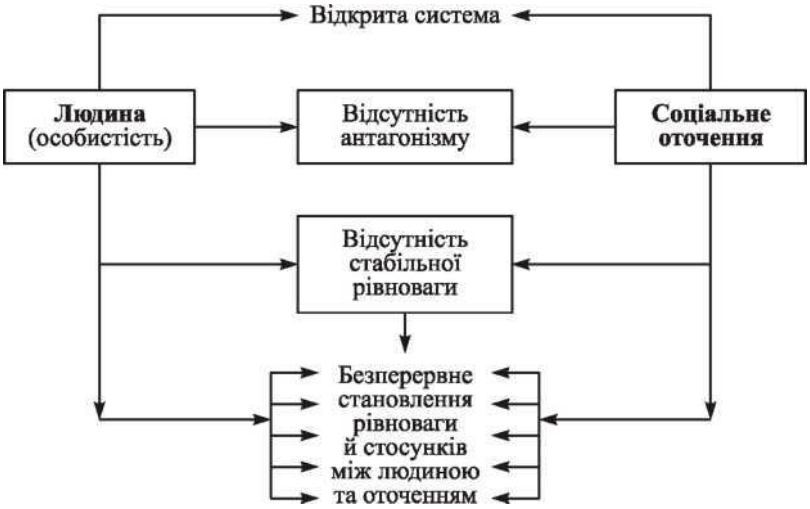

Рис. 9. Трактування особистості за Г. Олпортом

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 (див. рис. 9) не означає визнання стабільності параметрів особистості. Безперервне становлення цих параметрів і є формою існування особистості.

Як механізм розвитку особистості Г. Олпортом оголошуються риси (Traites).

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. 10 показано взаємозв'язок між основними та інструментальними рисами особистості за Г. Олпортом.

Олпорт стверджує, що **постійність рис** — це питання зрілості особистості.

У кожної особистості існують **риси**, які мають **визначальне значення**, і трайти (риси), які мають другорядне значення.

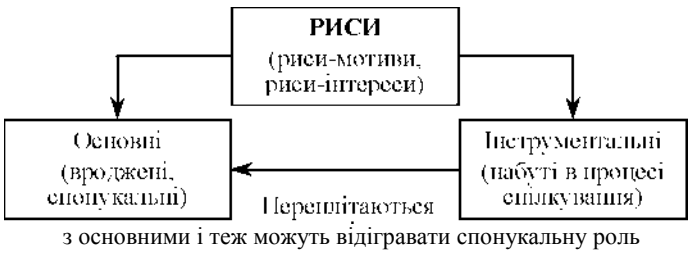

Рис. 10. Два класи рис особистості за Г. Олпортом

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.

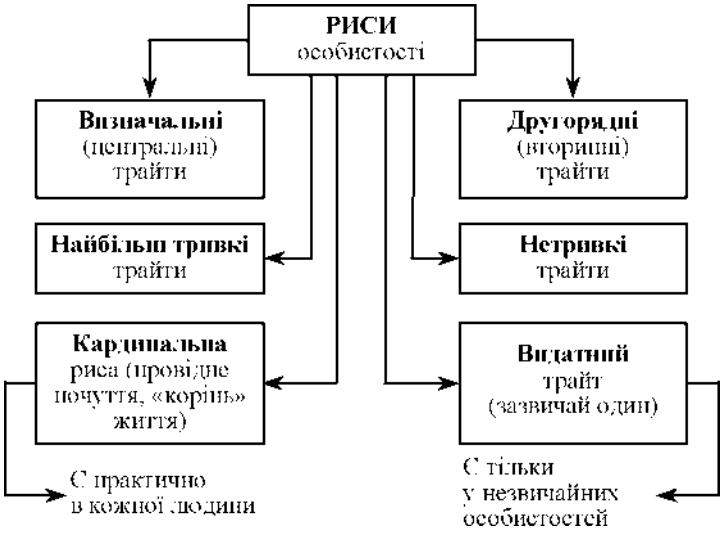

Рис. 10. Ієрархія трайтів (рис особистості) за Г. Олпортом

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 вдавався 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.*

в) Триєдність станів «Я» особистості в теорії Еріка Берна

Теорія Еріка Берна[1] про існування трьох основних станів «Я» та їхніх різновидів лягла в основу розвитку тренінгової 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**).**

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);

[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 социального обучения в странах Запада // Психол. журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1. — С.127—136.

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 «ґештальтгрупах» (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. 11. Структурна діаграма триєдності станів «Я»

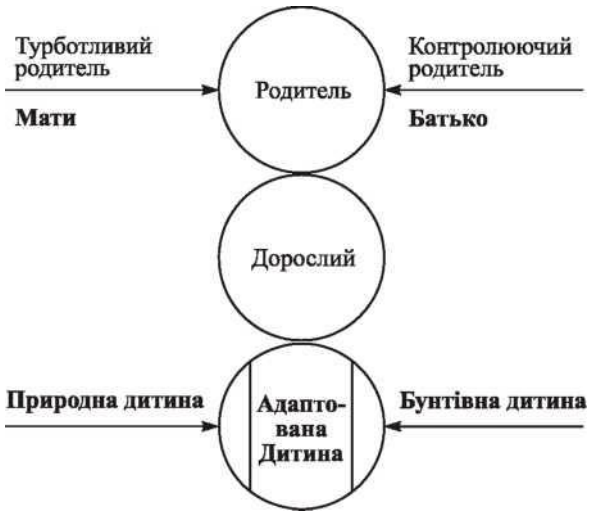

Рис. 12. Описові аспекти особистості

7. Теорія соціального научіння Джуліана Роттера. Локус контролю

Центральною ланкою теорії соціального научіння 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 імовірності 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 невдалість визначаються

їхніми власними діями і здібностями (внутрішніми або особистісними чинниками). Тому «інтернали» відчувають, 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 *сталою* 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.

Інтернали, на відміну від екстерналів, менш схильні підпорядковуватися тиску інших, *чинять опір*, коли відчувають, 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.

Інтернали та екстернали *розрізняються за засобами* інтерпретації різних соціальних ситуацій, зокрема за способами *отримання та механізмами аналізу інформації.* Інтернали 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. Інтернали 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 індивідуальної 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. Трактування 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 інфернальної 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 нтейна // Психологический журнал. — Том 10. — № 5. — 25—36. ”

Л,,^,,ьев Б. Г. Человек как предмет познания. – JL; 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.

Лекція 6. ОСВІТА В КУЛЬТУРІ ЛЮДСТВА

1. **Сучасне розуміння освіти як процесу розвитку особистості.**
2. **Освіта як система: цілі, парадигми, моделі.**
3. **Сучасні тенденції в освіті. Болонський процес.**
4. **Освіта в Україні та її особливості.**

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 установлення 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 ри- вневої 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 непідготовленість 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. Геґелем. 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 пересві-дчитися, 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)[2].

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 XIX ст.) отримання освіти ототожнювалося з формуванням особистості. Тоді в процесі навчання людині можна було передати основний обсяг наявної на той час наукової інформації. 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 сформова- ності 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

---

[2] ***Козаков В. А.*** Освіта, виховання та контроль навчання у вищий школі // Контроль навчання в забезпеченні якості освіти: Матеріали науково-методичної конференції (1 лютого 1996 р.). — К.: КНЕУ, 1997. — С. 11.

проблемних ситуацій, орієнтуватися в інформаційному просторі, спрямовану на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію, не байдужу до інших людей, соціуму.

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. 1).

Таблиця 1

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. Протиріччя між швидким темпом приросту знань у сучасному світі та обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом примушує педагогічну теорію рухатись від абсолютного освітнього ідеалу (всебічно 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 XX 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 вмінь 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. Скиннер) 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 біхґевіорист- ська 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 життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог і очікувань суспільства. Поведін- кові 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 самореаліза- ції 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 вашому 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 науки[3].

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.

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.

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 полікульту- рним 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

[3] ***Ошо.*** О детях / Перев. с англ. О. Вишмидт. — К.: София, М.: ИД «София», 2005. — 256 с.

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.

4. Освіта в Україні та її особливості

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 оволодіти[4]. 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 запозичати? 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 Заходу — Європи, Америки — своя культура, своя цивілізація. У Сходу — Японії, Кореї, Китаю — своя. Арабський світ — це третій центр, третя цивілізація. І в кожній з цих культур питання «про людину» 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

[4] ***Біленко Т.*** Феномен слова в українських реаліях: (Філос. аспект): Монографія. — К.: Знання України, 2003. — С. 117.

отримаєте відповідь. Вам скажуть, що «людина — слуга Аллаха»[5]. 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 суєтності, 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,
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 світу[6].

На думку українських філософів, Україна на рівні колективного несвідомого успадкувала архетипи візантійської культури, зокрема це стосується й освіти[7].

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) навчанню відводиться дуже скромне місце (як одній з технологій «соціалізації», то візанті- нізм зміщує на це акцент: навчання тут не просто окультурює, прищеплює, соціалізує, воно змінює спосіб буття посередності (з «чистої дошки» можна зробити все, що завгодно).

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

---

[5] ***КуатьєАнхель*** Об Анхеле де Куатье. — СПб.: Изд. дом «Нева» 2005. — С. 136.

[6] ***Андрущенко В., Губернський Л., Михальченко М.*** Культура. Ідеологія. Особистість / Методолого-світоглядний аналіз. — К., 2002. — С. 505.

[7] ***Донченко О., Романенко Ю.*** Архетипи соціального життя і політика (Глибинні ре- гулятиви психополітичного повсякдення). — Гол. ред. літератури з гум. наук Інституту соц. та політ. психології АПН України. — 335 с.

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—XH 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 складалися 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 підростаюче 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: вивчалося 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 ураховували 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.Воблий, епідеміолог О.Корчак-Чепурківський, етнограф, фольклорист і громадський діяч О.Русов.[8] 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»[9]. 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 Marter — 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 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.

[8] ***Рінгіс Л. М.*** Довнар-Запольський. На вимоги часу // Економіст. — 2005. — № 24—26. — С. 10.
Колот А. М. Удосконалення змісту підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // Економіст. — 2005. — № 3—6. — С. 5.

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.